

Anais Eletrônicos do  
**X Encontro Estadual ANPUH-GO**  
**Didática da história: pesquisar, explicar, ensinar**

ISSN 2238-7609

**O NEOPLATONISMO E A ORDEM CÓSMICA: ORIENTAÇÕES  
FILOSÓFICAS PARA OS PROBLEMAS DO MUNDO TARDO-ANTIGO**

Ivan Vieira Neto (Prof. Me.)\*  
vieira.ivanneto@yahoo.com

**RESUMO:** Através deste ensaio, procuraremos compreender a multiplicidade de influências que a filosofia neoplatônica recebeu das correntes de pensamento e das tradições religiosas anteriores. Em primeiro lugar, analisaremos a influência das obras de Platão e a formação da “Teoria das Idéias”, precursora da doutrina hipostática desenvolvida por Plotino de Licópolis, o pai do Neoplatonismo. Esmiuçaremos os pormenores desse sistema de emanações nas obras de Porfírio de Tiro, continuador da filosofia do mestre, e confrontaremos as suas concepções com a convergência mágico-religiosa proposta por Jâmblico de Cálcis, neoplatônico que não se apresenta apenas como um sábio filósofo, mas também como um teurgo responsável, capaz de traduzir para o mundo tardo-antigo os segredos herdados das tradições helenísticas e levantinas que o precederam. Concluiremos este ensaio explicando qual a necessidade da orientação cósmica para a vida do homem antigo, um indivíduo completamente dependente das suas divindades e preocupado com “τὰ ἐπὶ γῆς ἐν τοῖς πληρώμασι τῶν θεῶν ἔχοντα τὸ εἶναι” (*De Mysteriis Ægyptiorum*, I. 8. 100-1).

**PALAVRAS-CHAVE:** Neoplatonismo; Ordem Cósmica; Antiguidade Tardia.

**ABSTRACT:** By this essay we intend to understand the multiplicity of influences that the Neo-Platonic philosophy received from the school of thoughts and religious traditions from before the Neo-Platonism itself. At first, we shall analyse the influence from Plato and the formation of his “Theory of Forms”, precursor of the hypostatic doctrine developed by Plotinus of Lycopolis. We’ll also scrutinize the details of Porphyry of Tiro’s emanation scheme - the continuator of his master’s philosophy, as a means to confrontate Porphyry’s

---

\* Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

conceptions with the magic-religious convergence proposed by Iamblichus Chalcidensis, a philosopher who claimed himself as a wise man who could translate to the late-antique world the secrets inherited by the old Hellenistic and Levantine traditions. The essay will be concluded with the explanation about the necessity of cosmic orientation to the ancient men, individuals who were extremely dependents of their deities and deeply concerned with “τὰ ἐπὶ γῆς ἐν τοῖς πληρώμασι τῶν θεῶν ἔχοντα τὸ εἶναι” (*De Mysteriis Ægyptiorum*, I. 8. 100-1).

**KEY-WORDS:** Neoplatonismo; Ordem Cós mica; Antigüidade Tardia.

## **Introdução**

O trabalho que se desenrola a seguir, proposto na forma de apresentação oral para uma das sessões coordenadas do X Encontro Regional de História da ANPUH-GO, é um ensaio. Portanto, é importante iniciarmos esta exposição afirmando que de modo algum este texto apresenta uma pesquisa desenvolvida e acabada, estando mais próximo do extremo contrário: este texto é um projeto. Pretendemos aqui começar uma reflexão, testar as suas possibilidades, examinar a viabilidade da sua execução, sondar quais respostas o passado pode nos oferecer. Destarte, cremos que a sua exposição precisa se iniciar pela delimitação do recorte temporal e pela apreciação das inquietações que podem vir a constituir a nossa problemática.

As próximas páginas exploram um contexto bastante específico: a Antigüidade Tardia (sécs. III a VIII d.C.). Este é um período singular, formatado por qualidades particulares, inserido num *continuum* de transformações sócio-políticas que assinalam diferentes matizes culturais em âmbitos como tradição, administração e religião no interior do Império Romano. Consoante Renan Frighetto, a Antigüidade Tardia não foi apenas um período de transição, intermediário entre a Antigüidade Clássica e a Idade Média (FRIGHETTO, 2000, p. 19-21). Outrossim, foi um período de transformações que permitiu às sociedades helenístico-romanas o desenvolvimento de características próprias, que por vezes eram completamente exclusivas, constituindo uma identidade que se organizou numa temporalidade independente daquelas que a precederam e a sucederam, segundo os quadros da tradição historiográfica.

Esse é o momento do surgimento do Neoplatonismo, uma nova doutrina filosófica cujos iniciadores foram Amônio Sacas e Plotino de Licópolis. Conforme as proposições desses filósofos, havia pontos de confluência entre os pensamentos de Platão e Aristóteles, observação que permitiu a Plotino desenvolver um quadro ontológico baseado nas doutrinas dos grandes filósofos helênicos e organizar uma estrutura de emanações pelas quais o Uno

(*Primus Mobile*) excedia a si mesmo, originando os planos Inteligível e Sensível platônicos, nos quais se distribuía, respectivamente, as almas particulares dos deuses e dos humanos.

Considerando-se um exegeta da tradição filosófica helênica, Plotino ensinou em Roma a sua doutrina das três hipóstases ontológicas e estabeleceu ali o principal ponto de difusão do Neoplatonismo no Mediterrâneo. Orientou dos seus discípulos na leitura do *Parmênides*, obra platônica da qual extraiu a base para a sua doutrina, assim como dos livros aristotélicos. Entretanto, após a sua morte, ninguém o sucedeu na sua escola. E embora Porfírio de Tiro, seu mais dedicado discípulo, houvesse tentado continuar o ensino do Neoplatonismo na Península Itálica, a tradição neoplatônica continuou pelas mãos e pelas palavras do celessário Jâmblico de Cálcis. Doravante, o Neoplatonismo dividiu-se em duas doutrinas específicas: uma cristã, orientada pelo dogma da Igreja; outra pagã, influenciada pelo misticismo popular.

Desde o início da pesquisa que nos conduziu à conclusão da dissertação de Mestrado intitulada *O Paganismo Neoplatônico de Jâmblico de Cálcis: a influência religiosa na filosofia tardo-antiga (sécs. III e IV d.C.)*, muito temos discorrido sobre a questão da teurgia e sua utilização por parte dos sucessores da escola neoplatônica siríaca de Jâmblico de Cálcis. Desta vez, pretendemos nos orientar mais pelas questões relacionadas às tentativas desses filósofos em estabelecer um senso de ordem cósmica, identificando no mundo das divindades algo que não existia naquele transformações sociais.

Sendo as transformações sociais, culturais e políticas da Antigüidade Tardia o ponto de partida para a compreensão desse contexto, buscamos neste ensaio estabelecer a problemática da ordem como aspecto importante da busca espiritual e filosófica dos pensadores neoplatônicos. Assim como grande parte dos seus coetâneos, esses filósofos procuraram reconstruir as relações dos homens com o númen divino, com a totalidade, reafirmando a sua lealdade para com os deuses dos seus ancestrais. Como provocação, quotamos uma frase de Jâmblico de Cálcis, propositadamente reproduzida em língua grega, para demonstrar que os homens tardo-antigos procuravam por antigos princípios imutáveis (“τὰ ἐπὶ γῆς ἐν τοῖς πληρώμασι τῶν θεῶν ἔχοντα τὸ εἶναι”). Para compreender esta sentença é necessário examiná-la em seu contexto original, como aparece no *De Mysteriis Ægyptiorum*:

Nem os deuses são retidos pelo mundo e nem a terra está deles privada. Pelo contrário, os seres superiores do mundo não são contidos por nada, da mesma forma que contêm em si todas as coisas; e as coisas terrenas, «que têm a sua existência na totalidade dos deuses», podendo participar do próprio divino, somente o conseguem por possuírem em si os deuses anteriores à essência (*De Mysteriis Ægyptiorum*, I. 8. 96-103).

Nessa passagem, Jâmblico afirma que o mundo é imanente às próprias divindades, inserindo a existência terrena numa dinâmica que relaciona os deuses e os homens mortais, identificando as divindades como seres imortais e perfeitos. Esse estatuto de beatitude lhes é assegurado por uma descendência do Uno e pela sua existência no *Noûs* (plano inteligível), pois, apartados da finitude da matéria, os deuses não experimentarão nem dor e nem morte. Existir é, assim, apanágio das divindades que desfrutam da bem-aventurança do inteligível, enquanto a existência humana não passa de emulação das formas puras dos inteligíveis projetadas sobre o plano sensível. A finitude material impede que os planos se assemelhem por completo e limita a vida humana, mas a condição humana pode ser superada por meio da meditação e pela introspecção, práticas filosóficas que podem elevar as almas mortais à condição de almas puras, com estatuto quase divino.

É interessante notar que, na sua definição da inter-relação entre os deuses e os homens, Jâmblico evoca as divindades como partícipes de uma realidade compartilhada, que é o “Todo”, em grego: *plērōma*. Esta “totalidade” contém em si todas as coisas, é a sua própria origem. Em termos jambliqueanos, o Pleroma equivale ao Uno de Plotino: apresenta-se como berço primordial de tudo quanto veio a existir, tanto no plano inteligível quanto no plano sensível. Isto indica que os neoplatônicos buscaram identificar a fonte da vida e também da ordem nas suas doutrinas, pelo que nos importa sobremaneira analisar os seus quadros metafísicos.

### **Os esquemas ontológicos de Plotino, Porfírio e Jâmblico**

Em *Jamblique: Critique de Plotin et de Porphyre*, Daniela Patrizia Taormina aborda as diferentes interpretações dos neoplatônicos Plotino, Porfírio e Jâmblico a respeito das duas obras mais importantes de Platão, isto é, *Parmênides* e *Timeu*<sup>1</sup>. Ao longo de quatro estudos, a autora demonstra particularidades exegéticas que desencadearam as distinções substanciais estabelecidas entre as concepções de Porfírio e Jâmblico em relação aos esquemas organizacionais do plano inteligível plotiniano (TAORMINA, 1999, p. 10-1).

A questão metafísica de suma importância que os filósofos neoplatônicos propuseram em suas doutrinas era justamente a solução do problema relativo à divisão da unidade divina na multiplicidade do mundo material. Esta unidade foi considerada transcendente a toda realidade, ao mesmo tempo em que continha toda a multiplicidade que dela derivava. Deste problema fundamental partiam as respostas. Ao submetermos as soluções

---

<sup>1</sup> Devemos esclarecer que são as duas obras mais importantes em se tratando da sua utilização pelos neoplatônicos para a constituição de modelos para suas doutrinas em relação às três hipóstases.

dos primeiros neoplatônicos a uma análise acurada, guiados pelas análises filosóficas de Daniela Patrizia Taormina, percebemos o quanto estes filósofos estiveram em desacordo (TAORMINA, 1999, p. 7).

O velho sábio grego apresentou o mais simples dos esquemas ontológicos, baseado pelo mestre na sentença platônica "πρώτον ἔ ν, ἔ ν πολλά , ἔ ν καὶ πολλά"<sup>2</sup>, propondo que o Uno {ἔ ν} era infinito, perfeito e estava além de todas as coisas. Consoante Plotino, por sua própria infinitude, ao Uno é impossível conter-se e, portanto, o *Hén* produz o múltiplo por emanção, gerando a segunda hipóstase, o Intelecto {νοῦς}, que constitui substância distinta e é a imagem eterna do Uno. O *Noûs* gera em si mesmo o mundo das ideias, o *kósmos noēτός* {κόσμος νοητός}, equivalente ao plano inteligível platônico. Lá se encontram os deuses Inteligíveis, contrariamente a Platão, que localizou as *ιδέας* e *εἶδος*<sup>3</sup> num mundo à parte (Hiperurânio). Em último lugar engendra-se a Alma {ψυχή}, terceira hipóstase, equivalente ao plano sensível das concepções platônicas. Cada hipóstase volta-se à anterior em contemplação, assim, a *Psykhé* se volta ao *Noûs* e o *Noûs* se volta ao *Hén*, a Unidade. A parte mais baixa da *Psykhé* é chamada *Psykhé tou Pantòs* {ψυχή του παντός}, que será, literalmente, "a alma de tudo"; isto é, a *anima mundi* que se subdivide nas almas individuais.

A doutrina plotiniana das hipóstases respondia ao problema proposto no *Parmênides*, que Siriano sintetizou assim: mas como todas as coisas tiravam seu ser do Uno se, sendo único, este não poderia conter em si duplicidade, dualidade ou alteridade<sup>4</sup>? Plotino solucionou esta aporia platônica com a teoria da emanção, afirmando a característica transcendental e distintiva de *Hén*, o primeiro princípio. As suas hipóstases, *Noûs* e *Psykhé*, compreendiam o plano das ideias e o plano da matéria, sendo simultaneamente compreendidas pelo *Hén*. Como observou R. A. Ullmann, as hipóstases de Plotino demonstravam um sistema caracteristicamente panenteísta (ULLMANN, 2002, p. 41-5).

Embora fosse ligeiramente diferente, o esquema ontológico apresentado por Porfírio seguiu o mesmo padrão das hipóstases de Plotino em seu quadro metafísico. O fenício faz corresponder ao *Hén* plotiniano um primeiro deus, um "deus universal", talvez por influência dos *Oráculos Caldeus* e na perspectiva de estabelecer uma divindade que pudesse se comparar à divindade cristã, acentuando o henoteísmo. Ao *Noûs* e à *Psykhé* plotinianos

<sup>2</sup> Platão. *Parmênides*. (passim). Observação original de Reinholdo Aloysio Ullmann (2002, p. 17).

<sup>3</sup> As *idéas* e *eidos* são as formas que existem no mundo inteligível, como as almas no plano sensível.

<sup>4</sup> Siriano. *Comentário à Metafísica* (46, p. 22-4). Citado por Daniela Patrizia Taormina (1999, p. 15).

equivaleriam o plano inteligível e a "alma universal", respectivamente, correspondendo aos planos inteligível e sensível platônicos<sup>5</sup>.

As mudanças mais significativas na organização ontológica das hipóstases de Plotino foram impostas pelo sistema metafísico das hierarquias de Jâmblico. Conforme observou D. P. Taormina, o celessário refutou a doutrina do licopolitano, radicalizando na hierarquização dos princípios divinos. Em lugar do Uno absoluto, Jâmblico propôs que havia um princípio anterior, ao qual este se subordinaria, o Inefável. Nestas concepções jambliqueanas, o *Hén* adquire um caráter pré-substancial em relação à causa de todos os seres. Para resolver o problema platônico da ausência de dualidade e alteridade no Primeiro Princípio, Jâmblico distinguiu Uno e Mônada, e ainda uma Díade que precede o Intelecto: os princípios Limitante e Ilimitado. Somente a partir destes princípios é que o calcidense considera a geração do plano inteligível proposto pelo filósofo licopolitano. Por sua vez, o chamado *kósmos noētos* é dividido entre os Inteligíveis e os Intelectivos, que se organizam em tríades divinas. Há três tríades de deuses inteligíveis, três tríades de deuses inteligíveis-intelectivos e uma tríade de deuses intelectivos no quadro metafísico de Jâmblico. Finalmente, no lugar da terceira hipóstase plotiniana, o esquema ontológico do celessário inseriu os agentes da teurgia, as nomeadas "entidades superiores" (TAORMINA, 1999, p. 8-9).

Oferecemos abaixo um quadro comparativo<sup>6</sup> que ilustra com bastante propriedade as principais modificações sobre o esquema ontológico de Plotino:

	Plotino	Porfírio	Jâmblico
1a. Hipóstase	Uno	Uno	Uno; Mônada; Deuses
2a. Hipóstase	Intelecto	Inteligível	Inteligíveis e Intelectivos
3a. Hipóstase	<i>Anima Mundi</i>	Alma do Mundo	As Entidades Superiores
"4a. Hipóstase"	(Mundo Sensível)	Corpo Ordenado	As Almas Individuais

As mudanças empreendidas pelas concepções de Porfírio e Jâmblico são, em certo sentido, sofisticadas na compreensão dos planos metafísicos anteriores. Pela observação deste quadro, é evidente que cada filósofo adicionou ao quadro de emanações plotinianas uma complementação que legitimava as suas convicções. Porfírio de Tiro verticaliza as três hipóstases numa perspectiva prático-religiosa, conferindo ao neoplatonismo uma aproximação teleológica com a *religio* tradicional. Jâmblico de Cálcis expande este novo horizonte

<sup>5</sup> Esta breve análise do esquema porfiriano se baseia em D. P. Taormina (1999) e J. C. Baracat Jr. (2008).

<sup>6</sup> Baseado nos quadros comparativos de D. P. Taormina (1999: 10) e J. C. Baracat Jr. (2008, p. 23).

oferecido pela filosofia porfiriana, acrescentando uma série de subdivisões ao quadro previamente estabelecido, preenchendo os hiatos entre uma hipóstase e outra, aproximando o neoplatonismo dum gigantesco mosaico das religiosidades populares tardo-antigas.

De acordo com o esquema ontológico proposto na perspectiva porfiriana, o quadro original é alargado numa exegese do próprio sistema metafísico plotiniano, conferindo às hipóstases um maior dinamismo, numa concepção filosófico-religiosa.

Importa-nos perceber que o esquema ontológico proposto por Jâmblico abriga o próprio esquema metafísico porfiriano, mas também privilegia sobremaneira os agentes da teurgia. Este privilégio constitui o ponto mais incômodo para Porfírio, pois o papel desempenhado pelos agentes da teurgia constitui um problema aos olhos dum erudito como o fenício, educado na mais racional exegese filosófica, partidário do henoteísmo que parecia dominar o espírito da filosofia pagã à época. Decorosamente, o celessário respondera às objeções feitas na *Carta a Anebo* esgueirando-se sob a autoridade espiritual do sacerdote egípcio Abamon, portanto, ao invés de simplesmente treplicar os argumentos apresentados, Porfírio preferiu refutá-los da mesma maneira, resguardado pela maior autoridade na filosofia da Antiguidade Tardia pagã. Por esta razão o filósofo editou as *Enéadas* de Plotino.

Como advertimos, o nono tratado apresentado na sexta *Enéada* foi cuidadosamente escolhido para demonstrar as doutrinas plotinianas que postulavam a permanente conexão entre o homem e as divindades, prescindindo dos rituais. Neste tratado, Plotino afirma que a união mística é um dom humano que depende da simplificação e ocorre como saída de si mesmo, uma ausência do mundo material, descrevendo que o verdadeiro sábio intui que os templos são apenas imitações e, adentrando o ádito, compreende o mistério. Aproximando-se da divindade, do Uno, o homem transcende a essência e se torna arquétipo, encontra então a estrada, o caminho de volta para a verdadeira pátria (*Enéada* VI, 9 [9]. 11. 26-30; 41-5)<sup>7</sup>. Queria o fenício que a sua palavra final contra o calcidense fosse justamente uma reafirmação das velhas doutrinas plotinianas, que este último pretendeu ignorar (SAFFREY, 1992, p. 56, *apud*: BARACAT JR., 2008, p. 33).

O que se percebe no tom do tratado escolhido para encerrar as *Enéadas* é a defesa da doutrina da imanência, segundo a qual não há desligamento do Uno, que defende uma inerência humana à união mística, contra a prática teúrgica. Entretanto, respondendo à primeira pergunta feita por Porfírio na *Carta a Anebo*, Jâmblico demonstra que não abandonou esta crença, apesar de defender a teurgia. Consoante o filósofo, há na alma

---

<sup>7</sup> Citado por H. D. Saffrey, 1992, p. 56. Observações encontradas em J. C. Baracat Jr. (2008, p. 33).

humana uma certeza inata em relação aos deuses, que sequer é um conhecimento sobre os deuses, já que não experimenta alteridade, baseada numa essência interior que conecta os homens imediatamente aos deuses. A alma individual encontra-se constantemente imersa na presença das divindades e das entidades que coexistem com os deuses cósmicos (*De Mysteriis Ægyptiorum*, I. 3. 1-18).

Jâmblico afirma que é por meio das entidades intermediárias, os *daímones*, que as classes inferiores recebem o seu quinhão da beleza que emana do Uno<sup>8</sup>:

Sendo tais o começo e o fim das classes divinas [o Uno e a alma individual], podes postular uma classe de seres intermediários entre os dois extremos; mais elevada que a ordem das almas, a primeira é a classe dos heróis, totalmente superior em poder, virtude, beleza, grandeza e em todos os bens relativos às almas (...); a segunda classe é a dos *daímones*, dependente da classe dos deuses, sendo a estes muito inferior, lhes servindo nos cortejos, pois não têm atividade primária, somente a companhia serviçal da boa vontade divina, revelando em ações a sua invisível bondade, [os *daímones*] (...) fazem brilhar como expressável o inexprimível em relação aos deuses, e dão formas àquilo em que há ausência de formas, (...) recebendo a sua participação natural no belo, a proporcionam e transmitem generosamente às classes seguintes (*De Mysteriis Ægyptiorum*, I. 5. 22-41).

Assim, a participação nas ordens superiores, a desejada união mística, consoante o calcidense, só pode ser conseguida a partir duma ritualização que invoca os muitos gêneros superiores à presença do teurgo. Aos rituais de invocação é imprescindível uma adequada purificação, pois as orações cerimoniais dirigem-se às mais elevadas classes de seres, partícipes de ritos devidamente purificados:

[No que tange à mistagogia sagrada] o culto teúrgico procede a uma união íntima entre os seres ordinários [*i.e.*, a humanidade] e aqueles que lhes são superiores, porque se dirige puro aos puros e ausente de paixões aos que são isentos de paixões (*De Mysteriis Ægyptiorum*, I. 11. 30-1).

E uma vez que os participantes da divina mistagogia estejam purificados, devem proceder a outra parte importante do rito, recitando as orações cerimoniais que precedem as visões das entidades que se manifestam no recinto sagrado:

O tempo que se lhes dedica [às orações] nutre nosso intelecto, deixando muito mais ampla a nossa alma para a acolhida aos seres superiores, revela aos homens as coisas dos deuses, acostuma-os às centelhas da luz, aperfeiçoa pouco a pouco o que há [puro] no homem [e prepara] o contato com os deuses (*De Mysteriis Ægyptiorum*, V. 26. 26-32).

Conquanto Plotino e Porfírio defendessem a doutrina da ascese e das beatitudes virtuosas como o caminho da interiorização, Jâmblico discorreu em favor dos rituais

---

<sup>8</sup> Os termos Uno / Bem / Belo correspondem ao mesmo princípio, à chamada Primeira Hipóstase, adquirindo o mesmo significado no interior do quadro sinonímico (neo)platônico.



teúrgicos, confirmando a viabilidade do êxtase místico pela contemplação direta das divinas aparições, que poderiam provocar a *epopteia* {ἐ πορτεία α}⁹, compreensão que apenas os mais altos iniciados alcançavam nos cultos místéricos:

[As aparições] dos deuses têm um brilho agradável para a vista, enquanto as dos arcanjos são mais solenes e tranquilas, as dos anjos mais doces, enquanto as dos *daímones* são assustadoras; as dos heróis, por seu turno, (...) são mais tranquilas que as dos *daímones*; as dos arcontes são impressionantes se se trata daqueles que são autoridades cósmicas, mas verdadeiramente dolorosas e prejudiciais às suas testemunhas, se estes estão envolvidos com a matéria. As aparições das almas são idênticas às dos heróis, exceto pelo fato de [as almas] serem inferiores [aos heróis] (*De Mysteriis Ægyptiorum*, II. 3. 20-9).

A proposição dum sistema metafísico que superava o henoteísmo filosófico dos seus antecessores e incluía na sua ontologia as entidades superiores da magia fizeram do neoplatonismo de Jâmblico o último pilar da filosofia pagã helenística, indicando o caminho a ser seguido pelos *diádokhoi* Siriano, Proclo, Damáscio, e outros pensadores da Antiguidade Tardia que salvaguardavam o *kósmos* tradicional.

### **O sistema teológico da filosofia jambliqueana**

Enquanto os esquemas metafísicos dos filósofos Plotino e Porfírio estabeleciam um quadro hipostático vertical e simplificado, a teologia jambliqueana radicalizou nas disposições horizontais, distinguindo entidades que compartilhavam um mesmo plano ontológico, constituindo uma diferenciação nos próprios princípios. Assim, Jâmblico organizou os seres elevados que participavam do mundo inteligível em categorias a partir das quais a matéria e a natureza recebiam as formas ordenadoras do mundo sensível. Segundo o celessírio, há um Bem que transcende a toda essência e outro (Uno) que existe em conformidade com a própria essência, como propriedade eminente dos deuses e que, nos os gêneros relativos a estes, conserva a si mesmo na sua emanção e desta forma permanece em tudo o mesmo e de maneira imutável (*De Mysteriis Ægyptiorum*, I. 5. 3-9). O filósofo postula assim:

Tanto nas almas que governam os corpos e presidem sua administração [deuses celestes] quanto naquelas que são anteriores ao plano da geração, que estão por si próprias assentadas na eternidade, não está a essência do Bem, nem sequer está a causa do Bem, superior à própria essência, mas desfrutam duma retenção e possessão da essência superior emanada (*De Mysteriis Ægyptiorum*, I. 5. 10-5).

---

⁹ O termo significa *contemplação*. Como uma "visão direta" de uma divindade que se manifesta durante as cerimônias rituais, correspondia ao último grau de iniciação nos antigos cultos místéricos.

Conforme este esquema, a parcela que as almas divinas retêm do Bem está em grau superior àquela que alcançam as almas individuais do gênero humano. Mesmo assim, permanece nas classes mais baixas deste quadro metafísico uma relação entre o Primeiro Princípio e as almas, nas quais há ainda uma parte emanada que permanece enraizada, imutável, indefectível e que da alma humana nunca se aparta e nem pode ser arrebatada (*De Mysteriis Ægyptiorum*, I. 5. 15-21). Entre os dois extremos, que são o Bem Absoluto e as almas racionais individuais, estão os gêneros intermediários, que após os deuses celestes também recebem a sua parcela de participação na essência do Primeiro Princípio. Jâmblico destacou a classe dos heróis, que se conectam por afinidade às almas menores, uma vez que desfrutam duma vida da mesma espécie (o que nos dá a entender que as almas heróicas são espíritos de indivíduos que um dia viveram como homens); e o gênero dos *daímones*, que é superior ao das almas e à classe dos heróis, porém, inferior aos gêneros divinos. Os *daímones* dependem dos deuses e geralmente os acompanham em seus séquitos, ficam a seu serviço, e transmitem a beleza aos gêneros inferiores (*De Mysteriis Ægyptiorum*, I. 5. 22-41).

Dessa forma, o filósofo aponta a relação de continuidade estabelecida entre os dois pontos extremos do seu esquema metafísico, assegurada pela existência dos agentes intermediários entre o completamente transcendente (Uno) e as almas individuais, por meio das entidades intermediárias que distribuem desde cima a parte conveniente do Bem aos gêneros inferiores. De acordo com Jâmblico, a classe *daimônica* se multiplica e se mescla compreendendo ainda seres inferiores que se misturam àquelas entidades, enquanto a classe heróica é caracterizada pela divisão e pela multiplicidade, na qual cada alma heróica encontra a individualidade, recebendo a beleza, a pureza e a estabilidade dos que se encontram acima. Portanto, o gênero *daimônico*, no ponto mais baixo da classe inteligível, descende aos gêneros inferiores e leva consigo a participação no Bem (*De Mysteriis Ægyptiorum*, I. 6. 1-31).

Por esta razão, [acima,] com os seres superiores coexiste a própria ordem, a própria beleza, [...] a própria causa [primeira] coexiste com estes gêneros, enquanto à alma cabe [tão somente] participar sempre na ordem intelectual e na beleza divina (JÂMBLICO. *De Mysteriis Ægyptiorum*, I. 7. 27-31).

O gênero dos deuses reside na eterna imperturbabilidade, as divindades ocupam o posto mais elevado, superior e perfeito. Consoante o filósofo de Cálcis, o Intelecto é uma potência demiúrgica que governa em direto as entidades divinas, imanente aos deuses de modo satisfatório, enquanto as almas humanas individuais participam precariamente do plano intelectual (*De Mysteriis Ægyptiorum*, I. 7. 1-5). Sendo assim, cada indivíduo é responsável

pela orientação da sua própria alma aos princípios mais puros e cada homem deve preocupar-se com a sua própria salvação.

Esta participação da alma humana na beleza divina é possibilitada pelo intermédio dos agentes sobre-humanos da teologia jambliqueana. Os *daímones* são criados em virtude dos poderes geradores das divindades, enquanto os heróis surgem em razão da inteligência vital dos seres que ocupam os níveis superiores. Por sua vez, as almas mais perfeitas têm origens entre os heróis e a partir do gênero heróico se dividem e se organizam. Os poderes fecundantes dos *daímones* agem de acordo com a natureza, finalizam a criação cósmica e completam os desígnios da Providência, consoante as imagens intelectivas que recebem dos próprios deuses. As almas heróicas possuem uma essência vívida e, por sua hegemonia sobre as almas humanas, auxiliam os gêneros inferiores com seus poderes vivificantes (*De Mysteriis Ægyptiorum*, II. 1. 3-19).

A teologia exposta por Jâmblico, em resposta às perguntas de Porfírio, indica que cada um dos gêneros ocupa um lugar determinado no mundo inteligível, adquirindo em função do seu posto uma natureza própria, participando do Belo segundo a sorte correspondente. E as suas manifestações no mundo sensível respeitam suas próprias potências (*De Mysteriis Ægyptiorum*, II. 3. 54-8 & 4. 37-41).

### **As especificidades do neoplatonismo religioso de Jâmblico**

Diante da sofisticação que Jâmblico empreendeu ao quadro metafísico do neoplatonismo pagão, o esquema ontológico que Porfírio pretendeu resguardar ao editar os tratados de Plotino de Licópolis parecem demasiadamente provisórios. O filósofo calcidense conseguiu preencher os planos hipostáticos sustentados pelos seus antecessores e conciliar a filosofia neoplatônica com as teologias politeístas e com a magia ritual teúrgica, promovendo um dinamismo que permitia à sua doutrina considerar, simultaneamente, o henoteísmo místico-filosófico e a individualidade que as religiosidades provinciais relacionavam aos deuses e *daímones*.

O sistema ontológico jambliqueano explorou o que J. M. Dillon considerou como aspectos ou "momentos" das hipóstases plotinianas (DILLON, 1987, p. 885). Sobre este quadro metafísico, o filósofo calcidense desenvolveu princípios distintos em cada uma das hipóstases do licopolitano. Localizada no que podemos nomear como "pleroma" (Todo), a primeira hipóstase foi seccionada em três momentos, identificados como Uno, que Jâmblico

considerou Entidade Superessente; Mônada, que corresponde ao Uno, mas encontra-se no campo da Essência; e Díade, compreendendo os princípios Limitante e Ilimitado.

As hipóstases seguintes encontram-se em planos submetidos à essência, portanto estão regidas pela existência. O plano inteligível existe consoante a Eternidade e o plano sensível existe sob o domínio do Tempo. Todas as coisas que participam da geração dependem duma tríade de princípios que se encontra no plano inteligível: o Ser, a Vida e o Intelecto, sendo os Inteligíveis precedidos pelo Primeiro Inteligível, assim como as almas inferiores dependem da Alma do Mundo.

As almas individuais são divididas numa hierarquia quatripartida que pode ser compreendida como um aspecto de transição do mundo inteligível ao sensível. Há almas divinas, almas *daimônicas*, almas heróicas e almas humanas, as primeiras encontrando-se no nível mais elevado e as últimas no menos elevado da hierarquia. Entre as classes dos deuses e dos *daímones* existem dois gêneros intermediários, chamados arcanjos e anjos, enquanto entre as almas heróicas e as almas humanas estão os arcontes cósmicos e arcontes materiais, que são entidades auxiliares nos rituais teúrgicos praticados na escola neoplatônica da Síria (DILLON, 1987, p. 901). Consoante Jâmblico, os gêneros inferiores podem ascender aos níveis superiores quando procuram por estes agentes intermediários e assimilam a suas qualidades, elevando-se espiritualmente por meio da teurgia (*De Mysteriis Ægyptiorum*, V. 26. 26-32).

Esta concepção contrária às doutrinas da beatitude e do ascetismo encontradas nos tratados de Plotino de Licópolis muito incomodava ao filósofo Porfírio de Tiro, partidário da meditação contemplativa e da virtuosidade como únicos caminhos para se alcançar o êxtase místico e o encontro pessoal com o Uno. Desta forma, iniciaram-se as desavenças filosóficas testemunhadas pelas obras *Epistula ad Anebonem* e *De Mysteriis Ægyptiorum*. Como tivemos a oportunidade de demonstrar, Porfírio e Jâmblico continuaram em desacordo. As descrições que Jâmblico de Cálcis fez das emanações divinas no seu *De Mysteriis Ægyptiorum* demonstram que o filósofo acreditava nas divindades como forças imateriais que operavam no plano inteligível, acima do mundo sublunar, ocupadas com a manutenção do universo e das leis imutáveis que o regulam, desfrutando da sua existência beatífica e imperturbável. Toda a identificação e os atributos característicos das divindades parecem manifestar-se no mundo material apenas por intermédio da ação dos *daímones* que acompanham os seus cortejos (DILLON, 1987, p. 900). O desacordo com as doutrinas dos filósofos Plotino e Porfírio residiu exclusivamente na atenção que Jâmblico dedicou à magia ritualística, considerando a teurgia um aspecto essencial da sua filosofia religiosa.

Entretanto, a incompatibilidade das doutrinas virtuosas de Plotino e Porfírio com as concepções mágico-religiosas sustentadas pela filosofia de Jâmblico estava, sobretudo, na relação que os filósofos intentavam estabelecer com o *numen* divino. Conforme as perspectivas de beatitude defendidas pelo licopolitano e pelo tireense, cabia ao indivíduo abandonar o mundo material e meditar nos princípios inteligíveis, prática que elevava a alma humana ao Intelecto e consistia no primeiro degrau da ascensão ao Uno. Porém, a utilização da magia ritualística proposta pelo calcidense apontava um outro meio de elevação da alma mortal ao mundo imutável dos deuses. Apesar de também depender da purificação da alma, o sucesso do *hénōsis* estava mais relacionado à precisa disposição dos elementos teúrgicos de invocação ritual. Isto quer dizer, enquanto Plotino e Porfírio desenvolveram uma filosofia intelectual, Jâmblico não dispensou a utilização do mundo sensível em suas doutrinas:

Afirmamos que o ato de erigir imagens fálicas é um símbolo da potência geradora e consideramos que é um chamado à fecundação do mundo, razão pela qual são consagradas durante a primavera, quando o universo recebe dos deuses a geração que se realiza em toda a sua criação (*De Mysteriis Aegyptiorum*, I. 11. 31-5).

Entretanto, a utilização dos elementos que compõem o mundo sensível (ou natural) não deve ser entendida como expressão dum afastamento radical do filósofo calcidense das doutrinas ensinadas por Plotino. Jâmblico esforçava-se em traduzi-la ao seu universo familiar.

## **Conclusão**

Consoante Massimo Donà, dessa forma Jâmblico transferiu para a filosofia neoplatônica uma diversidade teológica própria dos politeísmos bárbaro-provinciais, legitimando suas antigas tradições. E, ao mesmo tempo, este empenho do filósofo contribuiu com uma nova perspectiva para o quadro ontológico do neoplatonismo, não concebida pelos seus antecessores, reafirmando o henoteísmo filosófico através da sua concepção de absoluta transcendência do Uno (DONÀ, 1996, p. 39-40).

Esse sistema metafísico foi o principal legado de Jâmblico para aquele contexto de angústias e expectativas sócio-culturais relacionadas ao campo da experiência religiosa. Enrique Angél Ramos Jurado asseverou que o chamado "problema religioso", a preocupação com a alma, suas qualidades e seu destino, também as necessidades da união com o divino e da salvação da alma humana, constituiu a questão filosófica mais importante durante a Antiguidade Tardia (RAMOS JURADO, 1997, p. 14). Neste sentido, a filosofia neoplatônica de Jâmblico ofereceu um suporte teórico para que o paganismo desenvolvesse concepções

bem determinadas o suficiente a ponto de adquirir suas dignidades teológicas (DONÀ, 1996: 40). O "divino Jâmblico", como Proclo Diádoco costumava se referir ao nosso filósofo, resgatou as religiosidades pagãs e lhes concedeu uma expressão filosófica própria. Dessa maneira, o calcidense não apenas transformou o Neoplatonismo, mas também ofereceu ao homem antigo explicações ontológicas a respeito dos mundos físico e metafísico num contexto em que a questão da ordem cósmica definia a crença dos indivíduos no poder das suas divindades.

\*\*\*

## REFERÊNCIAS

### a) Fontes Documentais

IAMBlichus. *De mysteriis*. E. C. Clarke, J. M. Dillon & J. P. Hershbell. Atlanta: Society of Biblical Literature, 2003. Bilingual edition.

JÁMBLICO. *Sobre los misterios egipcios*. Traducción de E. A. Ramos Jurado. Madrid: Gredos, 1997.

JAMBLIQUE. *Les Mystères d'Égypte*. Traduit par Édouard des Places. Paris: Les Belles Lettres, 1966. Édition bilingue.

### b) Bibliografia Geral

ANDO, C. *Roman Religion*. Edinburgh: University Press, 2003.

AUBENQUE, P.; BERNHARDT, J. & CHÂTELET, F. *História da Filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. Vol. 1.

BATISTA, R. S. *Deuses e Homens: mito, filosofia e medicina na Grécia Antiga*. São Paulo: Landy, 2003.

BARACAT JR., J. C. *Plotino, Enéada III. 8 [30]: sobre a natureza, a contemplação e o Uno*. Campinas: Ed. Unicamp, 2008.

BAZÁN, F. *Aspectos Incomuns do Sagrado*. São Paulo: Paulus, 2002.

BEARD, M.; NORTH, J. & PRICE, S. *Religions of Rome*. Volume I – A History. London: Cambridge University Press, 1998.

BELLINGHAM, D. *Introdução à Mitologia Grega*. Lisboa: Estampa, 2000.

BOWERSOCK, G. W. *Hellenism in Late Antiquity*. Ann Arbor: Univ. of Michigan, 2008.

BRAUDEL, F. *O Mediterrâneo: o espaço e a história*. Lisboa: Teorema, 1987.

BROWN, P. *Society and the Holy in Late Antiquity*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press, 1982.

\_\_\_\_\_. *The World of Late Antiquity*. London: WW Norton, 1989.

\_\_\_\_\_. Antigüidade Tardia. In: VEYNE, P. (Org). *História da Vida Privada*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989. p. 225-300.

BURKERT, W. *Antigos Cultos de Mistérios*. São Paulo: Ed. USP, 1991.

\_\_\_\_\_. *Religião Grega na Época Clássica e Arcaica*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1993.

DILLON, J. M. Plotinus, Enn. 3.9.1, and Later Views on the Intelligible World. *American Philological Association*. John Hopkins, vol. 100, p. 63-70, 1969.

- \_\_\_\_\_. *Iamblichi Chalcidensis in Platonis Dialogos Commentariorum Fragmenta*. Leiden: Brill, 1973.
- \_\_\_\_\_. Iamblichus of Chalcis (c. 240 – 325 A.D.). In: *Aufstieg und Niedergang der Römischen Welt*. Berlin & New York: De Gruyter, 1987. p. 862-909.
- \_\_\_\_\_. The Religion of the Last Hellenes. In: SCHEID, J. (Dir). *Rites et Croyances des les Religions du Monde Romain*. Genève: Fondation Hardt, 2007.
- DONÀ, M. *Epifanías Admirables: apogeo y consumación de la Antigüedad*. Madrid: Akal / Hipecu, 1996.
- ELIADE, M. *Entre o Sagrado e o Profano*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Mito e Realidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- \_\_\_\_\_. *História das Crenças e das Ideias Religiosas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- FINLEY, M. I. *Os Gregos Antigos*. Lisboa: Setenta, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Aspectos da Antiguidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. *História Antiga: testemunhos e modelos*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- FOWDEN, G. The Pagan Holy Man in Late Antiquity. *The Journal of Hellenic Studies*. London, vol. 102, p. 33-59, 1982.
- FRIGHETTO, R. *Cultura e Poder na Antiguidade Tardia Ocidental*. Curitiba: Juruá, 2000.
- FUNARI, P. P. A. *Cultura Popular na Antiguidade Clássica*. São Paulo: Contexto, 1989.
- \_\_\_\_\_. *A Vida Quotidiana na Roma Antiga*. São Paulo: Annablume, 2003.
- GAZINELLI, G. G. *Fragmentos Órficos*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.
- GIARDINA, A. *O Homem Romano*. Lisboa: Presença, 1992.
- GONÇALVES, A. T. M. *A festa como fronteira: repensando o ordenamento do poder na Roma Imperial*. XXV Simpósio Nacional de História. Fortaleza: 2009.
- GONÇALVES, A. T. M. & VIEIRA, I. N. Religião e Magia na Antiguidade Tardia. *Dimensões*. Vitória, vol. 25, 2010. p. 4-17.
- HIDALGO DE LA VEGA, M. J. *El Intelectual, la Realeza y el Poder Político en el Imperio Romano*. Salamanca: Universidade, 1995.
- JANOWITZ, N. *Magic in the Roman World*. London: Routledge, 2001.
- LUCK, G. *Arcana Mundi: Magic and Occult in the Greek and Roman World*. Baltimore: John Hopkins University Press, 1985.
- MARROU, H.-I. *¿Decadencia Romana o Antigüedad Tardia?: Siglos III-VI*. Madrid: Rialp, 1980.



- MATTINGLY, H. The Later Paganism. *The Harvard Theological Review*. Harvard, v. 35, p. 171-9, 1942.
- MOMIGLIANO, A. (Org.). *El Conflicto Entre Paganismo y Cristianismo en el Siglo IV*. Madrid: Alianza Universidad, 1989.
- NOGUEIRA, C. R. F. *Bruxaria & História: as práticas mágicas no Ocidente cristão*. Bauru: Ed. USC, 2004.
- OGDEN, D.; LUCK, G.; GORDON, R. & FLINT, V. *Bruxaria e Magia na Europa: Grécia e Roma Antiga*. São Paulo: Madras, 2004.
- REALE, G. & ANTISERI, D. *História da Filosofia: filosofia pagã antiga*. São Paulo: Paulus, 2003. Vol. 1.
- SANZI, E. *Cultos Orientais e Magia no Mundo Helenístico-Romano*. Fortaleza: Ed. UECE, 2006.
- SCARPI, P. *Politeísmos: as religiões do Mundo Antigo*. São Paulo: Hedra, 2004.
- SCHEID, John. *La religión em Roma*. Madrid: Ediciones Clásicas, 1991.
- \_\_\_\_\_. O Sacerdote. In: GIARDINA, Andrea (Dir.). *O Homem Romano*. Lisboa: Presença, 1992. p. 49-72.
- SELIGMANN, K. *Magia, Sobrenatural e Religião*. Lisboa: Setenta, 2002.
- SILVA, G. V. *Reis, Santos e Feiticeiros: Constâncio II e os fundamentos místicos da basileia (337-361)*. Vitória: Ed. UFES, 2003.
- SISSA, G. & DETIENNE, M. *Os Deuses Gregos*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.
- SNELL, B. *A Cultura Grega e as Origens do Pensamento Europeu*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- TAORMINA, D. P. *Jamblique, critique de Plotin et de Porphyre: quatre études*. Paris: Vrin, 1999.
- TURCAN, Robert. *Los Cultos Orientales en el Mundo Romano*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2001.
- ULLMANN, R. A. *Plotino: um estudo das Enéadas*. Porto Alegre: Ed. PUCRS, 2002.
- VEGETTI, M. O Homem e os Deuses. In: VERNANT, J.-P. (Dir.). *O Homem Grego*. Lisboa: Presença, 1994. p. 229-253.
- VERNANT, J.-P. O Indivíduo na Cidade. In: VEYNE, P. *et alii. Indivíduo e Poder*. Lisboa: Setenta, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Mito & Pensamento Entre os Gregos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Mito e Religião na Grécia Antiga*. Campinas: Papirus, 1992.

\_\_\_\_\_. *As Origens do Pensamento Grego*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VIEIRA, I. N. *As representações religiosas na Antiguidade Tardia: os lugares da religio e da superstitio*. XVII Encontro Regional de História. Uberlândia: 2010.

WHITTAKER, T. *The Neo-Platonists: a study in the History of Hellenism*. Cambridge: University Press, 1918.

Anais Eletrônicos do  
**X Encontro Estadual ANPUH-GO**  
**Didática da história: pesquisar, explicar, ensinar**

ISSN 2238-7609

**UM ESTUDO SOBRE A REVISTA FEMININA: O MUNDO FEMININO ATRAVÉS  
DAS PROPAGANDAS NO INÍCIO DA PRIMEIRA REPÚBLICA**

Jeanine Pooch de Almeida (FH/UFG – Bolsista CNPq)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Carolina Eiras Coelho Soares (FH/UFG – Pesquisadora CNPq)

**RESUMO**

O presente trabalho faz parte da pesquisa de iniciação científica “Um novo olhar sobre a mulher do século XX – as propagandas na Revista Feminina (1914-1936)” desenvolvida na Faculdade de História da UFG. A análise da Revista Feminina trabalha sob o prisma da história cultural buscando compreender estrutura formal bem como à organização dos principais temas abordados pela publicação para atrair um público leitor feminino assegurando sua veiculação nas três primeiras décadas do século XX. A percepção sobre as liberdades atribuídas e limites conferidos às mulheres nas primeiras décadas do século XX traz uma compreensão interpretativa sobre os comportamentos femininos socialmente aceitos dessa época através dos discursos presentes nas matérias da Revista Feminina. Nesta fase do projeto analisamos as propagandas da Revista Feminina entre 1915-1917 percebendo de que maneira tais anúncios funcionariam como receitas de felicidade para que as mulheres leitoras/consumidoras permanecessem ou modificassem seus comportamentos dentro dos padrões considerados corretos. Como uma receita culinária, se todos os passos dessa receita fossem seguidos, o resultado seria a felicidade na união matrimonial, com homens e mulheres exercendo suas funções morais e legais estabelecidas.

**Palavras-chaves:** Revista Feminina; gênero; propagandas.

**ABSTRACT**

This work is part of scientific initiation research, "A new look at the woman of the twentieth century - the advertisements in the Revista Feminina (1914-1936)" developed at the Faculty of History of UFG. The analysis of the Revista Feminina work from the perspective of cultural history in order to understand the formal structure and organization of the main themes addressed by the publication to attract a female readership ensuring their placement in the first three decades of the twentieth century. The perception of the freedoms granted and limits conferred on women in the early decades of the twentieth century brings an interpretive understanding on female behavior socially acceptable at that time through the discourses present in the matter of the Revista Feminina. At this stage of the project analyzed the advertisements of Revista Feminina between 1915-1917 noticing how these ads work as revenues of happiness for women readers / consumers would alter their behavior or remain within the standards believed to be correct. As a recipe, if all steps were followed this recipe, the result would be happiness in the marriage union with men and women exercising their functions established moral and legal.

Keywords: Revista Feminina; gender; advertisements.

O objetivo do presente trabalho é analisar as propagandas veiculadas da *Revista Feminina* durante as edições de Abril e Dezembro de 1915 e Janeiro e Fevereiro de 1916 a partir do entendimento da mídia como um meio de comunicação cujo conteúdo auxilia na disseminação e construção de valores e códigos de comportamento e de conduta. Esta pesquisa busca a contextualização do discurso da imprensa, demonstrando suas características únicas e peculiaridades, evidenciando o momento histórico de sua produção. Além disso, compreende a fonte por um aspecto pedagógico em relação as suas importâncias na definição de papéis, identidades e comportamentos sociais. A partir deste entendimento, pretendo compreender os valores culturais sobre os gêneros, considerando as idealizações do discurso da imprensa no período.

A presente pesquisa encontra-se em fase inicial e articula-se ao estudo da história cultural e de gênero, dentro das análises propostas pelos estudos sobre o livro e a leitura e as discussões a respeito da categoria de gênero iniciadas por Joan Scott. Este referencial teórico servirá de suporte para se obter novas respostas e diretrizes para a compreensão o ideário e os valores culturais de uma sociedade, considerar os elementos de permanência, as grandes regularidades, as variações da conjuntura e as transformações de ordem qualitativa, sem

excluir o acontecimento que se entrelaça às mudanças, alterando muitas vezes o sentido que estava dotado.

Entre os séculos XVI e XIX, as práticas da leitura no mundo ocidental ganharam uma nova dimensão. Elas passam a estarem ligadas com a cultura escrita, em escolhas religiosas, em ritmos de industrialização muito diferentes. A invenção e a difusão da imprensa não provocaram por si mesmas uma revolução fundamental da leitura por diversas razões. Suas estruturas essenciais não foram transformadas pela nova técnica. Pelo menos, até o início do século XVI, o livro impresso ainda dependia do manuscrito do qual imita a paginação, a escrita, as aparências. Igualmente ao manuscrito, ele deve ser acabado por várias mãos: a mão do iluminista, a mão do corretor, a mão do leitor.

Portanto, um dos maiores objetos da história da leitura reside em identificar os fossos que, durante sua longa duração, de um lado se abrem entre os leitores, ou leituras imaginadas, designadas, visadas pelas obras e, de outro, seus públicos plurais ou sucessivos. A imprensa feminina do início do século XX é, com isso entendida, enquanto produção jornalística, como parte fundamental da realidade histórica de uma época.

A análise da fonte tem como ponto de partida a percepção sobre as liberdades atribuídas e limites conferidas às mulheres nas três primeiras décadas do século XX. Ao meu trabalho está articulado a tese de doutorado da professora Ana Carolina Eiras Coelho Soares sobre a *Revista Feminina* do século XX, como fundamentação teórica para uma compreensão interpretativa sobre os comportamentos femininos socialmente aceitos dessa época através dos discursos presentes nas matérias da *Revista Feminina*.

A *Revista Feminina* surge como um meio de comunicação que apontará para as mulheres do início do século XX as maneiras consideradas socialmente corretas a respeito de seus comportamentos dentro da sociedade. Ao ler a revista e analisar as propagandas ficam claras duas coisas: a mulher era socialmente responsável pela administração do lar e dela dependia a vida que o marido e filhos tinham.

As mulheres do início do século XX estão inseridas em uma sociedade apontada pela teoria de William Thomas em que “temos realmente de um lado uma moral masculina ‘contratual’, um código de honra originado dos contatos da vida pública, comercial, política das atividades profissionais – e de outro uma moral feminina, relacionada com a pessoa e os hábitos do corpo e ditadas por um único objetivo, agradar os homens” (SOUZA, 1987, p. 58).

Esse agradar os homens vai desde a vida sexual do casal até o fato da mulher estar sempre bela, sadia e arrumada, além disso, administrar bem o lar. As propagandas direcionadas a essas leitoras retratam bem isso, pois eram publicadas para que a mulher cuidasse de si – se ela não fosse capaz de cuidar dela própria, não seria capaz de cuidar do marido, dos filhos, da casa – para que cuidasse dos filhos e do marido.

Como era a mulher que administrava os negócios da casa temos nessas quatro primeiras edições da revista propagandas de compra de terrenos, de remédios, de charutos, de local para concerto de carros, etc. Além dessas propagandas temos também as propagandas destinadas aos cuidados que as mulheres tinham que ter com elas mesmas. Eram propagandas de calçados, lingerie, perfumes, água de colônia, pó de arroz, aparelhos de massagem, etc.

Algumas propagandas nos mostram, não de forma direta, os cuidados que as mulheres deviam ter consigo

E' um aparelho para massagens que opéra por meio de vácuo destinando-se especialmente no embelezamento das senhoras. Se V. Excia. deseja conservar a formosura de sua juventude, tanto no rosto como no corpo, se V. Excia. deseja que suas maçãs do rosto resplandeçam rosadas e os seus olhos brilhem com a vitalidade que a natureza lhe deu, experimentte este aparelho. Póde V. Excia. possuir e reter todos os encantos da juventude, póde desenvolver os logares fracos da cara e do collo e póde aformosear as mãos e os braços, assim como ter o busto firme e arrendondado, o que tanto desejam todas as damas. (Aparelho de massagem Florence, *Revista Feminina*, Dezembro de 1916, Num 19, Ano II, p. 39)

Este cuidar de si tinha como um dos objetivos a preocupação com a beleza, pois além de serem esposas elas também eram exibidas para sociedade e os homens na condição de seres públicos queriam apresentar para essa sociedade nada menos que mulheres radiantes.

### **Pensando o discurso de gênero**

As relações de gênero e os códigos sexuais passaram por importantes discussões filosóficas a partir da década de 1970, estimulando uma revisão de conceitos e valores tradicionais dessas relações e códigos. Desejava-se com essas discussões traduzir “um desejo de liberação das formas de sujeição imposta pelo Estado e pela cultura na Modernidade ao

questionarem as definições de feminilidade e de masculinidade instituídas desde o século XIX.” (FEITOSA e RAGO, 2008, 123)

Havia uma busca de novas referências que explicassem os significados atribuídos à feminilidade e à masculinidade, rejeitando-se desse modo a noção de que as motivações sexuais humanas sejam “instintivas” ou “naturais”<sup>1</sup>, mesmo que essas ideias ainda estejam sedimentadas no senso comum, como se o que se pensava e concebia acerca das concepções e valores morais sobre a sexualidade fossem sempre tivessem sido e sempre serão os mesmos.

Nas últimas quatro décadas as abordagens feministas foram amplamente discutidas, colocando em debate o papel das mulheres na História, tendo a intenção de compreender as diferenças instituídas entre os sexos e as relações de poder estabelecidas entre eles.

As reflexões pós-modernistas e a valorização do diverso e do heterogêneo no interior das sociedades influenciaram as discussões epistemológicas femininas, que ganharam complexidade, tornando insuficiente a ideia de uma essência feminina ou masculina para justificar os variados e diferentes interesses de cada um deles em grupos socioculturais diversos. Devido à aceitação de diferentes perfis de feminilidade e masculinidade levantou-se a discussão da supremacia do poder do “homem” sobre a “mulher” à medida que essa noção não pode dar respostas satisfatórias à diversidade de comportamentos e situações históricas.

É fundamental considerar a existência de sociedades nas quais os papéis sociais não correspondam, em sua atribuição sexual, aos modelos de domínio ou submissão com os quais se identificam em tempos modernos e, inclusive, em sociedades definidas claramente como patriarcais podem existir perfis não tão definidos em sua atribuição como imaginamos desde nossa perspectiva atual. (LÓPEZ APUD FEITOSA, 2008. p. 128).

Outras possibilidades de relação entre o feminino e o masculino e o modo de conceberem a sexualidade, além dessas vivenciadas na atualidade, podem ser induzidas através de novos olhares e abordagens sobre as fontes e o seu confronto com as discussões historiográficas contemporâneas.

### **Um olhar sobre o mundo feminino através das propagandas**

As propagandas foram percebidas como narrativas textuais que buscam convencer e vender para as leitoras determinados valores expressos nos produtos anunciados. A relevância

---

<sup>1</sup> Sobre os termos ver: FEITOSA, L.C. **Gênero e sexualidade no mundo romano: a Antiguidade em nossos dias**. História: Questões & Debates, Curitiba. Editora UFPR, 2008. p. 124.

e importância dessa parte da *Revista Feminina* estão na possibilidade de pensar o feminino e o masculino a partir das referências socialmente condicionadas e condicionantes dessa natureza.

Antes de passar para a análise das propagandas selecionadas neste primeiro momento da pesquisa é preciso lembrar que a proposta da revista era criar uma “leitura sã e moral” para a “educação doméstica e para a orientação do espírito feminino” dentro de padrões que ensinassem uma verdadeira educação da mulher. De todos os temas de interesse estava a questão da instrução feminina, tão considerada fundamental para a mulher “moderna”.

Propondo-se a ser uma publicação inovadora a *Revista Feminina* queria atrair um público leitor preferencialmente feminino e letrado, portanto, das camadas médias e altas. Porém, não era a intenção da revista, em sua luta, ir contra os padrões de comportamentos vigentes. As funções primordiais da mulher não deixam dúvidas a concepção do ideal de esposa e mãe defendidas durante três décadas de publicação.

A presença de anúncios de produtos de beleza com soluções inovadoras – muitas vezes milagrosas – para a mulher, seus filhos e esposos, permeavam os artigos, notícias e propagandas publicadas durante toda a veiculação da revista.

No que tange as propagandas, além de termos as de produto de beleza, temos também aquelas de afazeres domésticos e de cuidados com os filhos e marido.

**Propaganda 1 (figura) - Ano II, São Paulo, Abril de 1915, p. 11**

Elegancia, Conforto e Resistencia.

Só calçado Villaça

Esta primeira propaganda embora curta em sua mensagem busca relacionar características importantes para a mulher leitora. A mulher que comprasse tal calçado demonstraria elegância, mas não deixaria de ter conforto e resistência. Tais substantivos serviam para enaltecer também o produto anunciado, mas o efeito do cuidar de si expresso no “conforto” só poderia se completar com a elegância visível do calçado, o que demonstra a preocupação do olhar do “outro” sobre si.

**Propaganda 2 - Ano II, São Paulo, Abril de 1915, p. 20**

Amitalboro



Novo e excelente pó atiseptico para assaduras de crianças e outras moléstias de pelle, para substituir o pó de arroz.

Vende-se em todas as boas Pharmacias e Drogarias.

Fabrica e deposito na Pharmacia

Esta propaganda retrata o cuidar do outro, em especial a atenção aos cuidados maternos. Diversos são os produtos anunciados com este mesmo tópico ao longo da publicação. Ser mãe era uma função necessária e fundamental para as leitoras da *Revista Feminina*, e tal premissa pressupunha o interesse “natural” das mulheres por tais anúncios e produtos. No entanto, percebe-se que tais anúncios contínuos e abundantes também apontam reciprocamente os caminhos “naturais” do exercício da mulher em sociedade.

**Propaganda 3 (figura) - Ano II, São Paulo, Abril de 1915, p. 20**

Auto – Sport

Accessorios para automoveis

Pneumaticos “Michelin”

Gazolina e Oleos. Carga de acumuladores

Curiosamente a Revista Feminina trazia anúncios de cuidados com automóveis. Demonstra que a função da mulher como dona-de-casa se estendia para uma administradora de todos os aspectos e objetos da casa. Ela deveria manter-se informada sobre onde havia na cidade lojas que cuidassem do carro. Tal anunciante também permite compreender que o público alvo da Revista Feminina possuía grande poder aquisitivo, uma vez que no início do século XX poucas eram as famílias que poderiam adquirir um automóvel.

**Propaganda 4 - Ano II, São Paulo, Dezembro de 1915 p. 30**

Adaluis

O mais elegante livro sobre culinaria até hoje publicado.

Contem grande copia de receitas de cozinha, doces, licores, etc. todas experimentadas e muito praticas.

Elegante livrinho util a toda a dona de casa e de grande proveito para as moças.

Preço 1000 réis

Remettam essa importancia em selos do correio com o vosso endereço a Empreza Feminina Brasileira Alameda Gilete 87 – São Paulo e imediatamente rebereis o Adalius pela volta do correio.

As atribuições sociais da mulher incluíam o domínio da arte culinária. A administração do lar conduzia pelo domínio do conhecimento, reunidos em um livro de receitas. A mulher letrada deveria, portanto, ser instruída para servir aos propósitos do matrimônio e da maternidade através de uma verdadeira “ciência doméstica”.

**Propaganda 5 (figura) - Ano III, São Paulo, Fevereiro de 1916, p. 34**

Ferros de engomar

electricos

“PRINCESS”

Acaba de chegar o que

de melhôr existe em

Ferros Electricos

Fortes, Duraveis e Efficientes

A administração do lar moderno perpassava pela transformação dos utensílios em verdadeiras parafernálias tecnológicas. Características como praticidade e facilidade no manuseio são enaltecidas para indicar a superioridade do produto anunciado.

Neste trabalho inicial de análise busco pensar em quais eram as perspectivas de uma sociedade em que a mulher tentava manter a ordem do lar, o bem estar dos filhos e a satisfação do marido. Embora esta seja uma imagem idealizada, as propagandas reforçam os espaços e comportamentos adequados para as mulheres no início do século XX.

As propagandas são narrativas visuais e textuais deste contexto histórico do início da Primeira República. Inovações tecnológicas em lugares cristalizados, os anúncios da *Revista*

*Feminina*, ensinavam as mulheres quais deveriam ser seus interesses de consumo, para que assim se adequassem aos espaços sociais permitidos: ser boa esposa, mãe e dona-de-casa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHARTIER, Roger. **História da Leitura no Mundo Ocidental**. São Paulo: Ática, 1999, v. 1 e v. 2.

FEITOSA, L.C. **Gênero e sexualidade no mundo romano: a Antiguidade em nossos dias**. História: Questões & Debates, Curitiba. Editora UFPR, 2008, p. 119-135

GLIK, Mónica Sol. **Bravos, sujos e invencíveis: virilidade e superioridade norte-americana nas páginas de *Seleções* (1940-1950)**. Anais Eletrônicos. Seminário Internacional Fazendo Gênero9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

MATOS, M. I. Santos de. **Sorria: mulher, publicidade e dentes**. Anais Eletrônicos. Seminário Internacional Fazendo Gênero9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

MIGUEL, Raquel B. P. **Os cuidados de si e os cuidados do outro: lugares de gênero na publicidade da Revista Capricho (décadas de 1950-1960)**. Anais Eletrônicos. Seminário Internacional Fazendo Gênero9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

SOARES, Ana Carolina Eiras Coelho. **Narrativas visuais e discurso de gênero: a Revista Feminina em imagens**. Anais Eletrônicos. II Simpósio Nacional Gênero e Interdisciplinaridades. – Catalão: Universidade Federal de Goiás, 2011.

SOARES, Ana Carolina Eiras Coelho. **Receitas de Felicidade e espectros da Infelicidade: O Código civil de 1916 e as lições de comportamento na Revista Feminina no início do século XX**. Tese de doutorado, PPGH/UERJ, 2009. *Mimeo*.

SOARES, Ana Carolina Eiras Coelho. **Tinturas petalina, creme dermina e a felicidade ao alcance de uma página: a Revista Feminina e seus anúncios publicitários**. Anais Eletrônicos. Seminário Internacional Fazendo Gênero9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

SOUZA, Gilda de Mello e. **O espírito das roupas: a moda no século dezenove**. São Paulo: Editora Schwarcz Ltda, 1987.

Anais Eletrônicos do  
**X Encontro Estadual ANPUH-GO**  
**Didática da história: pesquisar, explicar, ensinar**

ISSN 2238-7609

**FATIAS DO TEMPO NA HISTÓRIA DE PIRES DO RIO: MEMÓRIA E PRESERVAÇÃO**

Jennydavisson Ribeiro dos Santos Batista<sup>1</sup>  
jennydavissonrsb@hotmail.com  
Gercinair Silvério Gandara<sup>2</sup>  
gercinair@msn.com

**RESUMO:** O projeto de extensão que aqui venho expor será desenvolvido na cidade de Pires do Rio, tendo como intenção primeira o resgate da memória da comunidade local e assim sendo da preservação da desta memória. E será desenvolvido por professores da Universidade de Pires do Rio, alunos do curso de História e Geografia, e por toda comunidade piresina. Assim procuraremos envolver esta comunidade para que ela se conscientize do sujeito histórico que todos nós representamos, e que assim desperte nesses indivíduos a consciência histórica que é tão importante para um povo. Iremos utilizar como meio para chegar a este intento a academia, a Universidade Estadual de Goiás, onde já existem acadêmicos que nutrem uma vontade hercúlea para fazer reverberar a preservação do patrimônio piresino. Contudo, não serão desprezados nenhum momento da história dessa cidade, tudo será observado, artes, arquitetura, trilhos e arquivos particulares que serão também destrinchados. Destarte posteriormente todos serão reunidos em um evento de exposição com tudo que foi recolhido dentro da comunidade de Pires do Rio e de cidades arredores, para que todos possam desfrutar dos efeitos produzidos. O museu Ferroviário de Pires do Rio também participará deste projeto, além de contar com o apoio de todos que acreditam que a preservação é o primeiro passo para a educação de povo. E dessa forma certamente, estamos fincando a pedra fundamental para a construção de um espaço cultural.

**PALAVRAS-CHAVE:** Memória; Preservação; Comunidade.

---

<sup>1</sup> Graduada em História pela Universidade Estadual de Goiás – UnU de Pires do Rio, no ano de 2011.

<sup>2</sup> Coordenadora do projeto na cidade de Pires do Rio, Profa. da UEG Universidade Estadual de Goiás, coordenadora do LHEMA/GEPHA/ na UnU de Pires do Rio – GO, Brasil. Fone: (64)34612267. Pós-doc em História Ambiental PNPd/CAPES/URG.

**ABSTRACT:** The extension project that I come here to expose will be developed in the town of Pires do Rio, with the primary intention of rescuing the memory of the local community and therefore the preservation of memory. And teachers will be developed by the University of Pires do Rio, students of history and geography, and every community piresina. So try to engage this community so that it becomes aware of the historical subject that we all represent, and thus these individuals awaken historical awareness is so important to a people. We will use as a means to reach this purpose the academy, the state university of Goiás, where there are already scholars who nurture willingness to make herculean reverberate piresino heritage preservation. However, there will be no time neglected the history of this city, everything will be observed, arts, architecture, hiking trails and private archives which will also be destrinchados. Thus then all will be gathered in an exposure event with everything that was collected within the community of Pires do Rio and surrounding cities, so that everyone can enjoy the effects produced. The museum Rail Pires do Rio also participate in this project, and have the support of all who believe that preservation is the first step to educate people. And so certainly, we're digging the foundation stone for the construction of a cultural area.

**KEYWORDS:** Memory; Preservation; Community.

*Tudo tem uma história*

Iniciando com esta frase que foi dita pelo cientista (HALDANE apud BURKE, 1991) sobre a “nova história”<sup>3</sup>, ou seja, sobre o novos parâmetros que deverão reger a escrita histórica, pensamentos estes fundamentados na ideia de que, em tudo existe um passado, que poderá vir a ser reconstituído e relacionado entre si. Ratificando-se dessa forma que, em tese, toda atividade humana torna-se de interesse da História. Destarte, com este breve esclarecimento iremos justificar/fundamentar a abordagem deste projeto, que está sendo desenvolvido na cidade de Pires do Rio e cidades arredores como; Orizona, Vianópolis, e alguns povoados, com o intuito de preservação da memória da população local, ou seja, da comunidade, além de instigar a conscientização e o respeito pelos patrimônios que ali existem.

---

<sup>3</sup> Segundo Burke (1991, p.17), o primeiro a usar esse termo foi James Harvey Robinson em 1912 quando publicou o título de um livro com esse termo.

Aqui o que nos interessará, em primeiro plano, é a história das pessoas da sociedade de Pires do Rio e cidades arredores, pois elas nos contarão por meio da história material e imaterial a evolução histórica da região, sob vários ângulos. Porém, deveremos lembrar-nos que aqui, estamos nos beneficiando do relativismo cultural, haja vista que foi dele que brotou o princípio de alargamento do conceito histórico, no que diz respeito ao que vem a ser a ideia de sujeito histórico e patrimônio, por exemplo, mas não podemos deixar de dizer que, isto só foi possível pelo desenvolvimento da interdisciplinaridade, que nesse caso teve o apoio da antropologia e da sociologia.

Contudo, temos consciência de que, o que está inserido nesse conceito, é muito maior do que somente essas duas ciências citadas anteriormente. Assim sendo poderá nos ser muito útil a afirmação feita por (BURKE, 1991, p. 11), quando nos esclarece dizendo “o que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma “construção cultural” sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço”. Pois antes, a história que era dos grandes feitos, agora é também uma História voltada para os comuns que são a grande maioria, trazendo ao nosso conhecimento os pequenos feitos, esboça-se então a partir daqui a História dos simples, porém, não menos ricas que a outra.

Portanto essa nova fase de como se pensar a história, foi importante para o enriquecimento da atividade do historiador, visto que ele passou a desenvolver pesquisas nas mais diversas áreas das atividades humanas. E essas pesquisas também viriam a contribuir para o melhor conhecimento da história/vida de pessoas simples, ou seja, do seu cotidiano, fazendo com que se pudesse traçar as diferenças de costumes, linguagens, vestimentas, enfim, de todas as atividades humanas utilizando uma forma metodológica e sistematizada para isto.

Então, alicerçados nesse conceito novo se fazer uma história, o projeto discutido será de suma importância por vários pontos, e um dos pontos primordiais que devemos observar é ter em mente, que ali será tecido o conhecimento histórico, por meio da pesquisa desenvolvida, que nesse caso terá como colaboradores elementos da comunidade piresina e de cidades arredores, com o levantamento de arquivos pessoais como; fotografias, objetos domésticos, memórias humanas de pessoas que compuseram/compõe a sociedade dessas cidades. Assim, o primeiro momento dessa pesquisa será o recolhimento dos objetos a serem analisados, para que posteriormente estes possam vir a serem catalogados.

Temos a convicção, que o despertar da consciência de um grupo de pessoas para a preservação patrimonial e aí poderemos inserir também bens imateriais como ritmos, folclores, contos e mitos, é apesar de difícil, muitíssimo rico para que se possa confeccionar a história de povo. Assim este projeto visa envolver os piresinos, lhes estimulando a meditar

sobre os sujeitos históricos que são, e aí o papel da comunidade acadêmica (toda ela) é fundamental, para atingir-se os objetivos propostos.

Contudo, não estaremos sozinhos nessa empreitada pois, contaremos com a parceria do Museu Ferroviário de Pires do Rio, professores da Universidade Estadual de Goiás, UnU de Pires do Rio e alunos dos cursos de História e Geografia.

Depois do exposto, para atingir-se um objetivo ainda maior nesse projeto, pretendemos abrir a instituição acadêmica a sociedade/comunidade de maneira proveitosa para ambas as partes, com a apresentação de uma exposição composta pelos objetos recolhidos/catalogados, e por pessoas da comunidade que serão convidadas a participarem como voluntárias na organização do evento.

O intuito deste feito é desenvolver um sentimento cívico para que os cidadãos da comunidade tenham pela instituição o pensamento de sempre poder contar com ela para a melhoria da sociedade como um todo, fazendo-os perceber a importância de uma comunidade acadêmica/educacional para a melhoria da região e do nosso país de maneira mais abrangente. E de outra forma, também conscientizá-los o quanto a comunidade são importantes para a estruturação de uma unidade universitária. Enfim, será desenvolvida uma troca mútua de benefícios que ao final do projeto será desfrutada por todos os envolvidos.

Por fim, a maior intenção do projeto será construir um arquivo considerável, para quem sabe posteriormente ele possa ser utilizado, na formação de uma Casa da Cultura, consolidando ainda mais esse aspecto de Pires do Rio, como uma cidade turística, então as aquisições feitas durante toda a pesquisa serão utilizadas nesse pretendido espaço cultural.

Desta forma este pensamento corresponderá muito bem a nova visão de o que é um museu visto esta que foi consolidada na Mesa Redonda de Santiago do Chile, pois ela esboçou as novas concepções museológicas quase na sua totalidade. Pois, que com as grandes mudanças sofridas pelas sociedades, principalmente dos países latino-americanos, foi-se necessário a modificação dos antigos conceitos de como e porque se construir um museu, para que, se pudesse atingir de maneira benéfica a comunidade em que ele estaria inserido, conceito este depois ratificado na Declaração de Caracas<sup>4</sup> e na declaração de Quebec. Devemos assim atentar que um museu não existe por si somente, existe na realidade levando em conta todo um conceito de integração que não pode ser de nenhuma maneira desprezado.

---

<sup>4</sup> A Mesa Redonda de Santiago, a Declaração de Caracas, a Declaração de Quebec foram documentos de grande importância para desenvolvimento da documentação museológica na medida em que estabeleceram e legitimaram um novo fazer museológico com a participação comunitária ampliando o conceito de patrimônio, bem cultural e estabelecendo novas categorias de museus, passando a entendê-los como local de pesquisas, investigação científica, educacional e ao serviço de um povo. (PRIMO, REBOUÇAS, 1999:11)



Então, ele nesse caso seria um veículo por meio do qual faria brotar o conhecimento sobre o mundo, dando uma medida de como tudo está acontecendo e o porque desta maneira e não daquela.

Pela visão tradicionalista o museu somente seria um lugar para recolher, conservar e outros conceitos as quais já sabemos, então a partir dessa transformação ele também passou a estar imbuído do aspecto social, além é claro, da função cultural, do mesmo modo podemos observar a multidisciplinaridade, ou seja, várias áreas do conhecimento humano que estão contribuindo para a consolidação da cultura.

Assim sendo o presente projeto irá contribuir sem dúvida para a afirmação do papel de relevância e de liderança que um' museu deve assumir, porém, paralelamente sem deixar de lado, o papel da comunidade na preservação do patrimônio com a formação de uma consciência crítica por parte destes. Então, todo este arquivo que estará sendo produzido, é capaz de recuperar e transformar esta documentação cultural em fonte de pesquisa, para melhor esclarecer-se iremos utilizar o conceito da função documental segundo Oliveira:

Função básica para todo restante processo que tem lugar na instituição museológica. Função básica pois, dela depende a conservação, a exposição, a restauração e as atividades educativas. As atividades de documentação são portanto atividades meios e não atividades fins. (OLIVEIRA apud PRIMO, REBOUÇAS, 1999, p. 12).

Assim desta forma, o trabalho desenvolvido é importante e contemporâneo, haja vista a sua maneira de desenvolvimento e objetivos traçados, além do mais ele conta a favor da preservação patrimonial e do aspecto cívico pois, ele faz com que no seu desenrolar germine nos indivíduos lembrança, orgulho e sentimentos de contribuição para a formação da memória histórica de um povo.

## **REFERÊNCIAS**

BURKE, Peter (org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes.- São Paulo. Editora: UNESP. 1992.

JORGE, Otília Morgado F. EVOLUÇÃO DE CONCEITOS ENTRE AS DECLARAÇÕES DE SANTIAGO E CARACAS. Caderno de museologia N° 01. 1993. Disponível em: <HTTP://revista.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/artcille/view/>

PRIMO, Judite, REBOUÇAS, Daniella. DOCUMENTAÇÃO MUSEOLÓGICA NUM MUSEU LOCAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES. Cadernos sociomuseologia , N° 14. 1999. Disponível em:

<HTTP://revista.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/viewF>



Anais Eletrônicos do  
**X Encontro Estadual ANPUH-GO**  
**Didática da história: pesquisar, explicar, ensinar**

ISSN 2238-7609

**UMA LEITURA BENJAMINIANA NOS ESCRITOS DE PEDRO NAVA:  
EXPERIÊNCIA URBANA, MEMÓRIA E NARRATIVA**

João Erastóstenes Doulgras Cardoso  
doug-eras@hotmail.com

**RESUMO:** Este trabalho propõe uma leitura benjaminiana sobre a obra de Pedro Nava. Partindo da leitura dos mecanismos da filosofia proposta por Walter Benjamin – experiência, narrativa e memória – como resgate da experiência por meio da rememoração, na qual o narrador se apresenta como principal figura no trabalho que torna o passado um utensílio para a construção do presente. Assim, o foco é encontrar nas memórias de Pedro Nava esses mesmos mecanismos que, elaboram tanto a construção de um personagem - o próprio Nava – quanto a construção de um espaço – Brasil, Minas Gerais, Belo Horizonte – configurando-se como sujeito da memória, narrador dos fragmentos em prol de um todo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Experiência; Memória; Narrativa.

**ABSTRACT:** This paper proposes a Benjaminian way of reading on the work of Pedro Nava. Going from the reading mechanism of Philosophy, given by Walter Benjamin – experience, narrative and memory – as the rescue of the experience by the reminiscence way, in which the narrator present itself as the principal figure on the work that makes the past a tool to build the present. Therefore, the focus is to find on Pedro Nava’s memory these same mechanisms that help both creation of a character – the actual Nava – and creation of space – Brazil, Minas Gerais, Belo Horizonte – setting itself as a subject of memory, narrator of the fragments in favor of it all as a whole.

**KEYWORDS:** Experience; Memory; Narrative.

O trabalho está vinculado a produção de narrativas memorialísticas que expressam a experiência de um indivíduo ou de um grupo. Não existe, entretanto a pretensão de reinventar o modo de se ver o estudo da memória, da narrativa ou da própria experiência, mas discutir as nuances, indagações e propostas obtidas por meio desse viés. Sendo assim, apegaremos à duas grandes personalidades do estudo memorialista, grandes apaixonados pela arte de narrar e pela experiência humana; Walter Benjamin (1892-1940), o filósofo e crítico alemão e Pedro Nava (1903-1984) um dos maiores, senão o maior memorialista brasileiro.

Os textos que se constroem nas memórias de Nava a partir de fragmentos recuperados de uma observação atenta e detalhada do concreto. Fragmentos que se sobrepõem, ora hierárquica, ora caoticamente, num movimento intermitente técnico de montagem assemelha-se à “constelação” benjaminiana.

A memória dos que envelhecem (e que transmite aos filhos, aos sobrinhos, aos netos, a lembrança dos pequenos fatos que tecem a vida de cada indivíduo e do grupo com que ele estabelece contratos, correlações, aproximações, antagonismos, afeições, repulsas e ódios) é o elemento básico na construção da tradição familiar. Esse folclore jorra e vai vivendo do contato do moço com o velho... ...para o menino que está escutando e vai prolongar por mais cinqüenta, sessenta anos a lembrança que lhe chega, não como coisa morta, mas viva qual a flor olorosa e colorida, límpida e nítida e flagrante como um fato presente. (NAVA; 1973, p. 17).

Alguns de seus comentadores como José Maria Cançado em seu livro intitulado *Memórias Videntes do Brasil, a obra de Pedro Nava* (2003), e Antônio Sérgio Bueno em *Vísceras da Memória: uma leitura da obra de Pedro Nava* (1997) afirmam que Nava aguardou o momento certo de amadurecimento de suas experiências para transformá-las em memórias. Parte da celebre geração modernista de Belo Horizonte Pedro da Silva Nava nascido em Juiz de Fora (MG) nos presenteou com uma coletânea composta de seis livros que carregam suas memórias. O *Baú de Ossos* (1972), o *Balão Cativo*(1973), *Chão de Ferro* (1976), *Beira Mar* (1978), *Galo das Trevas* (1981), *O Círio Perfeito* (1983). Inacabado, interrompido pelo seu suicídio, ainda resta a *Cera das Almas*.

A ruptura proposta por Walter Benjamin em relação a constituída cultura separatista resultante do processo de modernização leva o Filósofo a enxergar a modernidade num intenso caos, no qual seus paradigmas estavam enraizados e dominados por uma filosofia positivista, linear e vazia. Essa mesma perspectiva se apresenta em Nava. José Maria Cançado em seu livro intitulado *Memórias Videntes do Brasil, a obra de Pedro Nava* (2003), afirma que: “o Narrado/Nava é atirado para fora da posição dominante” (CANÇADO, 2003, p.

153). O caráter narrativo de Pedro Nava não se prendia a uma evolução linear de suas experiências.

O memorialista Pedro Nava, assim como Benjamin, não se debruça na ruína pela ruína, mas busca o resíduo, o fragmento, o detalhe para construir por meio da narrativa uma História mais próxima de um todo. O narrador benjaminiano encontrado em Pedro Nava “*é uma espécie de colecionador de ruínas que nelas reconhece ao mesmo tempo o horror do escombros e a glória do vestígio*” (BUENO, 1997, p. 45).

O espaço urbano configura um lugar de experiências. A rotina de um lugar evidencia suas intimidades, conflitos, poderes etc. o memorialista expõe uma Belo Horizonte de becos pecaminosos e edifícios de luxo e “moral”. As memórias de Pedro Nava revelam as mais distintas classes sociais e suas relações. Walter Benjamin propõe em seus escritos um olhar para a História a “contrapelo”<sup>1</sup>, que consiga abranger a História como um todo. Essa característica benjaminiana de uma produção histórica em âmbito global é perceptiva na obra do memorialista brasileiro por meio de sua narrativa.

Antonio Sergio Bueno em *Vísceras da Memória. Uma leitura da obra de Pedro Nava* (1997), também nos apresenta um Nava que se desenha em meio uma forte tensão de ruína e restauro, o qual gera ao memorialista uma face fragmentaria em que o processo de erosão por qual passa seu corpo e espaço o faz criar seu Frankenstein, um modelo esmiuçado, contudo, completo. Assim Nava assume um caráter local e ao mesmo tempo universal.

Como o Flaner de Benjamin, “poeta social” (BENJAMIN, 1989, p. 21) construtor de uma memória urbana, que usa o cotidiano para revelar o caráter cultural de um lugar, que ao reconstruir Paris dispõe fragmentos de experiência em um mosaico, Nava reconstrói Belo Horizonte como um desenrolar de um carteador. Estratégia que lhe permitiu fugir da linearidade da escrita, além de construir a narrativa de uma época, que expressa a experiência do eu-coletivo. Ambos se apresentam em fragmentos que compõem um mosaico cultural, social, econômico e político de seu tempo.

Belo Horizonte seria para Nava o que Paris foi para Benjamin, muito mais que uma cidade, um lugar de memória, um objeto de estudo, a construção de uma imagem. Pedro Nava monta uma visão de cenas completas, contudo, fragmentadas. Essa montagem

---

<sup>1</sup> Em sua tese de número VII sobre o conceito de História Walter Benjamin diz: “a natureza dessa tristeza torna-se mais nítida quando se levanta a questão de saber com quem, afinal, propriamente o historiador do historicismo se identifica afetivamente? A resposta é, inegavelmente: com o vencedor. Ora os dominantes de turno são os herdeiros de todos os que, algum dia, venceram... ..Nunca há um documento da cultura que não seja, ao mesmo tempo, um documento da barbárie. E, assim como ele não está livre da barbárie, também não está o processo de sua transmissão, transmissão na qual ele passou de um vencedor a outro. Por isso, o materialismo histórico, na medida do possível, se afasta dessa transmissão. Ele considera como sua tarefa escovar a História a contrapelo.”

assemelha-se à idéia de constelação proposta por Walter Benjamin, no qual o passado se revela no presente.

O Baudelaire para Benjamin em *Charles Baudelaire um Lírico no Auge do Capitalismo (1989)* era antes de qualquer coisa um observador e apreciador dos detalhes. Baudelaire impõe sua poesia até mesmo sobre espaços vazios, o *Flauner* se torna sem querer um detetive. Nava se encontra encravado nessa perspectiva missionária, do choque, do resgate, da proposta lançada por Benjamin sob a perspectiva fisiologista, que mostra a cidade como um organismo. O memorialista constrói sua poesia sobre detalhes e nuances enterrados em sua experiência individual, familiar e social.

A narrativa de Pedro Nava apresenta um caráter messiânico e totalitário, em contrapelo, nos estilhaços da sociedade e da cultura brasileira a partir de suas memórias. Para José Maria Cançado (2003) a composição memorialística de Nava compõe-se como uma vasta e incessante colagem de fragmentos, de restos, de resíduos.

Aguiar usa das memórias de Nava como mecanismo de construção não só do espaço físico de Belo Horizonte, entre outras cidades pelas quais residiu o mineiro Pedro Nava, como também da construção de elementos formadores da cultura do povo observado pelo memorialista. Elementos da política, economia, culinária e por obviamente da “moral e dos bons costumes”. Assim como Benjamin em suas viagens pela a Europa, Nava constrói um complexo urbano em seu corpo e aura<sup>2</sup>.

Se a modernidade impõe uma condição traumática à experiência humana, ao narrar suas experiências por Weimar, Berlim, Nápoles, Benjamin vivência uma forte tensão em relação ao espaço narrado, pobre em sua essência, pobre em experiência. Nava como sujeito de memória, também viajou, conheceu e vivenciou suas tensões. Benjamin considerava a cidade uma biblioteca pronta para ser lida, leitura em que Pedro Nava em suas narrativas a faz em detalhes.

Walter Benedix Schonflies Benjamin produziu severas críticas e discussões em relação ao positivismo e as teorias historicistas alemãs<sup>3</sup>. A ruptura proposta por Walter Benjamin era precisamente contra a ideologia dominante e alienante da elite burguesa capitalista/industrial. Formas de Narrativa revolucionárias que se apresentam em Nava “o

<sup>2</sup> Para Benjamin fazer ligação com o passado é uma faculdade de rememorar. A modernidade gera em Baudelaire uma angustia profunda em ver a técnica destruindo a tradição. A tradição de um povo ou lugar se traduz em sua aura.

<sup>3</sup> El historicismo implica, por tanto, una comprensión Del hombre en La historia y por La historia, como si la vida humana sólo a través de la historia pudiera esclarecerse... ... el grupo específico del historicismo alemán, de que aquí se habla, ocupa un puesto intermedio entre las dos tendencias de la época, El idealismo transcendental y el positivismo.

*Narrador/Nava é atirado para fora da posição dominante*” (CANÇADO, 2003, p. 153). O caráter narrativo de Pedro Nava não se prendia a uma evolução linear de suas experiências, assim como almeja Benjamin em *O narrador* (1936), *A Origem do Drama Barroco Alemão* (1928) *Sobre o conceito de Histórias* (1940).

Celina Fontenele Foot Garcia em *A Escrita Frankenstein de Pedro Nava* (1997) discute o Nava sobre o prisma do fragmento, a montagem da constelação proposta por Benjamin. A escovada na História a contrapelo, onde encontraria não só elementos elitizados mais o contexto em esfera global, ou seja, os cacos a serviço do todo se traduz nas memórias navianas em sua montagem, ou colagem de seu Frankenstein.

A reminiscência<sup>4</sup> de Pedro Nava coloca-se em dimensões que ora aproximam, ora afastam do crítico moderno Walter Benjamin, apropriando-se do fragmento como utensílio de uma construção da totalidade, dos fatos vividos e relatados como característica fundante da experiência humana. Os lugares de memória, associados aos costumes e tradições de um povo, são como colunas para construção de um texto memorialista. Pedro Nava, então se apropria das experiências familiares e dos lugares construídos para levantar questões que compõe o todo do povo mineiro de Belo Horizonte.

O indivíduo nessa perspectiva resgata o passado nas crises do presente, Nava cria seu próprio universo em suas memórias, desde *Baú de Ossos* (1972) até *O Círio Perfeito* (1983). Benjamin criticou e lançou propostas sobre a frieza estabelecida pela modernidade, na tentativa de arrebatá-lo do homem de sua pobreza de experiência ao lançar-se na construção da narrativa como resgate da imagem do indivíduo frente à modernidade.

Para contar um baralho de cartas a única coisa a se fazer seria arrumá-lo diante do interlocutor, naipes por naipes e destes, colocar a seriação que vai do dois ao ás, ao curinga. Mas para explicar um jogo, um simples basto, para dizer de uma dama é preciso falar no cinco, no seis, no valete, no rei; é necessário mostrar a barafunda das cartas e depois como elas vão saindo ao acaso e organizando em pares, trincas, seqüência. Assim os fatos da memória. Para apresentá-los, cumpre dar raiz no passado, sua projeção no futuro (NAVA, 1978: p. 178).

Nava assumia a proposta de olhar a cidade como mais que um lugar casual, *“ambientes geradores de novas artes, pontos centrais da comunidade intelectual e mesmo de conflito e tensão intelectual. Sempre existiu uma íntima ligação entre a literatura e a cidade”* (MENEZES, 2011: p. 229) O narrador de Benjamin é o que luta para não ser morto pela ânsia

<sup>4</sup> Reminiscência; Uma das condições para a indagação ou investigação acerca das Idéias é que não estamos em estado de completa ignorância sobre elas. Do contrário, não teríamos nem o desejo nem o poder de procurá-las. Em vista disso, é uma condição necessária, para tal investigação, que tenhamos em nossa alma alguma espécie de conhecimento ou lembrança de nosso contato com as Idéias (contato esse ocorrido antes do nosso próprio nascimento) e nos recordemos das Idéias ao vê-las reproduzidas palidamente nas coisas. Dese modo, toda a ciência platônica é uma reminiscência.

do herói moderno, que é pretendido por Proust a assumir e restaurar o presente; o Baudelaire, o Flauner que vivem a modernidade, assim como Pedro Nava, são para a corrente benjaminiana os sujeitos de memórias. Para José Maria Cançado é através das memórias que Pedro Nava constrói um complexo social no qual se revela o narrador (personagem) e seu contexto e conjunturas sociais (espaços).

Suas experiências entram em conjunção na memória, fatos do passado individual somados ao coletivo. “*Provocam a rememoração em determinados momentos e davam-lhe pretexto de se reproduzir durante toda a vida*” (BENJAMIN, 1989, p. 107). Assim o narrador remonta o passado gerando-lhe a eternidade.

Os caprichos de minha narrativa, certas analogias, algumas associações, muita estória puxa estória vieram me trazendo até os albores de 1924 antes que eu desse por findo tudo que teria de dizer sobre 1922 e 1923. Tinha de ser assim, para narrar meus estudos e a formação do grupo de estrelas. Para fazer um relato absolutamente cronológico teria de cair no que tenho evitado, que é o diário. Prefiro deixar a memória vogar, ir, parar, voltar. (NAVA, 1978 p. 178).

A atividade escritural, desenvolvida por Nava, ainda que resulte de uma concepção prática e científica, pois estudou medicina, e artístico-literária, recebendo influências do cubo-futurismo, o expressionismo e do surrealismo, não pretende mais do que o registro da experiência de uma geração, pela via do testemunho pessoal.

Ao recompor, com detalhes de imagens sensoriais, os cenários urbanos da vivência passada, tanto no Rio quanto a própria Belo Horizonte, as memórias de Nava superam os limites da autobiografia individual e reproduzem, em dimensão coletiva, o choque de poderes, saberes e desejos que configurou a sociedade brasileira do período conhecido como entre-guerras. Revela-se assim, toda a face de uma sociedade em um espaço físico e temporal.

O *anamnese* que Nava coloca ao construir sua narrativa evidencia sua experiência, torna-o sujeito da memória, o que para Benjamin seria o responsável por construir a história sob uma nova perspectiva, divergindo da preponderância estabelecida pelo positivismo e alcançaríamos, assim como a obra de Nava foi – uma reconstrução cultural do Brasil por ele vivido – uma História mais próxima do real, de fragmentos bons ou ruins que constrói um povo, um lugar e até mesmo um sujeito.

A memória e narrativa em Pedro Nava destacam muito mais que detalhes e fragmentos. As memórias de Nava, que também são compreendidas como reconstruções do passado, revelam vários aspectos da cultura brasileira. Sendo assim, a filosofia benjaminiana se desvenda no ato messiânico que Nava constrói ao revelar o passado do Brasil por meio de



suas lembranças. A memória enquanto captadora do passado pode ser classificada como uma partilha que a modernidade interrompe, impossibilita. Em *O Narrador* (1994), Benjamin deixa claro o valor épico da faculdade de rememorar. Que em Nava se apresenta com uma grande riqueza de detalhes.

A relação ingênua entre o ouvinte e o narrador é denominada pelo interesse em conservar o que foi narrado. Para o ouvinte imparcial, o importante é assegurar a possibilidade da reprodução. A memória é a mais épica de todas as faculdades (BENJAMIN 1994, p. 210).

A memória ao salvar o passado do esquecimento, por meio da rememoração, restaura a figura do narrador, o pensamento benjaminiano nesse aspecto encara a experiência como relicários da memória que pode e deve nos iluminar como mecanismo de resgate do passado *Des Ausser-uns-Seins* — do que estar-fora-de-nós. Pedro Nava nesse sentido reconstrói o Narrador que Benjamin acredita ter sido sucumbido pela modernidade.

Márcio Seligmann-Silva em *Ler o Livro do Mundo* (1999) explica que o filósofo tenta analisar o advento da experiência da vida cotidiana no século XIX e XX, já que toda a experiência humana transformou-se profundamente, desconfigurando assim a imagem do. A falta de linearidade defendida por Walter Benjamin está absolutamente intrínseca nas memórias de Nava. “*Se o escritor é o ser que atravessa as fronteiras do símbolo e do imaginário para remontar um pedaço do real, como salientamos, ele cria com um esforço imenso que lhe permitirá revelar uma migalha do real.*” (WILLEMART, 2000, p. 155). Para Gagnebin *História e Narração em Walter Benjamin* (1999), o narrador de Benjamin se dispõe em caráter desconstrutivo para fugir de amaras e assim produzir uma história descentralizada sem censuras, seja ela a favor dos vencidos ou dos vencedores.

O que Benjamin busca com as constelações é justamente remontar esse passado migalha por migalha. Nava em suas migalhas chega muito próximo do real de Brasil, de Minas, de Belo Horizonte, de suas próprias experiências. Usa-se o individual na construção do coletivo sob influências da narrativa proustiana. Neste trecho de *Balão Cativo* (1973) é perceptivo o uso do “Eu” para a construção e revelação do “Nós”.

Guardo várias recordações do nosso futebol. Dos uniformes: camisa de flanela às riscas pretas e vermelhas; bonés, como os de jóquei, do mesmo pano ou gorros de malha enterrados por cima das orelhas, até aos olhos e à nuca, calções brancos, chuteiras de couro cru amarelas ou esverdeadas, com travas transversais ou cilíndricas. Eram acolchoadas, enfiadas com longos cadarços que era moda, pôr em espica — dando voltas em 8 em torno aos maléolos e em torno aos pés. Lembro do Willer Pinto e da sua palamenta de caneleiras, tornozeleiras, joelheiras e enchimentos prudentes para atenuar o baque dos trancos. Ele, aliás, me impressionava muito! não por esses instrumentos, não por jogar pessimamente, mas pelo fato de ser parente próximo do rei de Espanha. Pelo menos assim passei a

considerá-lo, num dia em que ele, falando de seus progenitores, confiara à roda dos colegas: minha mãe e infante. Eu, que ainda não tinha ouvido falar de família Infante Vieira, tomei a D. Cecília como Infanta (feito as duma história de O Tico-Tico) e, esnobe, regozizei-me de ser condiscípulo dum príncipe da Casa d'Áustria. Lembro-me dos nossos grandes jogadores com o Titita Prates, seu irmão Gilberto, o Antônio Otôni (Parrinha), Leopoldo Barbosa, Camilo Pimentel, Edson e Guy Jacob, Gerson Coelho, Francisco Brandão, Zé Megali e Álvaro Sales... (NAVA, 1973, p. 136/137).

Ao narrar seus amigos, seu time de futebol, suas surpresas, suas sensações Nava revela toda uma estrutura cultural. Sob sua ótica se revela um complexo comum a um determinado grupo social. Em *O narrador* (1936) Benjamin esclarece que essa experiência individual que passa por toda e qualquer pessoa é a fonte para qual todo narrador irá recorrer.

Para Bueno o sujeito da memória de Pedro Nava está todo voltado para o passado. Porém, com base em Benjamin, o Narrador não olha o passado com saudosismo apenas, mas como fonte de explicação para seu presente. O memorialista Pedro Nava também não se atem a ruína pela ruína, mas busca o resíduo, o fragmento, o detalhe para que haja uma construção de um todo.

O Narrador benjaminiano encontrado em Pedro Nava “*é uma espécie de colecionador de ruínas que nelas reconhece ao mesmo tempo o horror do escombros e a glória do vestígio*” (BUENO, 1997, p. 45). Segundo José Maria Cançado o narrador Nava povoou o mapa de suas memórias para compor uma identidade que se define com alteridade, buscando na memória elementos de nossa formação social. O núcleo familiar é a porta de entrada que a narrativa naviana usa para penetrar no mundo brasileiro, composta de uma singela negação na promoção da ruptura preterida por Benjamin em relação ao esfriamento das relações através da modernidade.

A filosofia benjaminiana trabalha a arcabouço da memória como decisiva para a estrutura filosófica da experiência, esta é matéria da tradição, tanto no privado quanto no coletivo. A modernidade promove a perda da experiência. A análise do fracasso da *Erfahrung* — *Experiência*, é uma discussão presente no texto *A Criança, O Brinquedo, e a Educação* (1984). No mundo capitalista moderno em detrimento da individualidade e do isolamento, Benjamin propõe a reconstrução da experiência humana para garantir uma nova forma de narrativa (Gagnebin, 1994).

Nava resiste à tendência da atrofia progressista da experiência na modernidade. Em Benjamin a experiência engloba várias formas de viver, e construir sua realidade. O memorialista brasileiro Pedro Nava foi um guardião da memória, não simplesmente em atenuantes singulares, mas em dados acumulados da pluralidade de uma sociedade. Nava se

revela para a filosofia benjaminiana um colecionador de cacos. Ele consegue, ao liberar o objeto do tempo contínuo, devolver à aura as experiências pretéritas.

A forma como Nava narra a vida de sua família, seus descendentes, sua infância, sua juventude no Rio e em Belo Horizonte, o ar cômico no qual tratou em *Beira Mar* (1978) do emprego de sua mãe, revelam situações do cotidiano sem que ele se prenda ao mesmo. Nava empregou em suas memórias o distanciamento necessário para se enxergar o coletivo e ao mesmo tempo demonstrou alto grau de envolvimento ao transparecer suas emoções e sentimentos.

Nessa perspectiva é que ora se aproxima ora se distancia o memorialista brasileiro do crítico alemão. Em *Beira Mar* (1978) a alegoria messiânica, revolucionária proposta do filósofo alemão se destaca quando o memorialista afirma: “*A esse propósito vale lembrar que A Revista preconizava não se atirassem pedras indiscriminadamente no passado, mas que, antes, ele fosse cultivado*” (NAVA; 1978, p. 214). Tanto para Benjamin quanto para Nava o passado serviria de auxílio para esculpir melhor o presente e por consequência o futuro.

Ainda no texto *Beira Mar* (1978) Nava diz que: “*o passado não é um museu em que o visitante passeia com um olhar de vidro. É coisa viva.*” (NAVA, 1978 p. 214) é essa a principal idéia benjaminiana encontrada em Nava. Não a ânsia moderna que embrenha a sociedade em caos e contradições, mas uma perspectiva messiânica do passado em relação ao presente.

A experiência assassinada pela modernidade não morre nas memórias de Pedro Nava. O cultivo de suas lembranças faz de seus escritos sempre textos vivos. A rememoração reconstrói o passado por ele vivido e experienciado. Nava, talvez inconscientemente, adota a proposta de Walter Benjamin de não assumir uma linearidade vazia e pragmática da experiência humana.

Benjamin em *Experiência e Pobreza* (1933) deixa bem claro a dimensão do problema quando afirma que: “*Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie*” (BENJAMIN, 1994, p. 117). Remontar o passado exige muito mais do que lembranças, é necessário a arte da narrativa. Como se soubesse que é preciso viver para só então se pôr a narrar, Pedro Nava esperou a sua hora. Formou-se, amadureceu as experiências vividas, para depois rememorar-las; não como romance ou poesia, mas como memórias.

Parafraseando Michael Löwy no texto *Walter Benjamin: aviso de incêndio* “Não há luta pelo futuro sem memória do passado.” Pode-se afirmar que os elementos benjaminianos encontrados em Nava revelam um homem capaz de construir o passado e

revelar o presente. É nesse contexto que o memorialista brasileiro Pedro Nava apresenta elementos da filosofia do alemão Walter Benjamin, na arte de narrar, na rememoração e exposição de suas experiências. Revela-se muito mais do que um homem, mas todo um complexo cultural.

Para finalizar deixo as palavras de Pedro Nava em o *Galo das Trevas* (1981), palavras essas que transubstancia e evidencia o Nava Narrador sob a ótica benjaminiana e, sobretudo, como um crítico de seu tempo. No início do capítulo segundo “Belo Horizonte”, Pedro Nava nos narra assim: “*Tão diferente hoje, tão desumanizada, tão violentamente progressista*” (NAVA, 1982. PAG. 333).

## REFERÊNCIAS

### 1) Documentação textual:

NAVA, Pedro. *Baú de Ossos: memórias*. Rio de Janeiro: José Olympia/Sabiá, 1973.

\_\_\_\_\_. *Balão Cativo: memórias 2*. Rio de Janeiro: José Olympia, 1973.

\_\_\_\_\_. *Chão de Ferro: memórias 3*. Rio de Janeiro: José Olympia, 1976.

\_\_\_\_\_. *Beira Mar: memórias 4*. Rio de Janeiro: José Olympia, 1978.

\_\_\_\_\_. *Galo das Trevas: memórias 5*. Rio de Janeiro: José Olympia, 1981.

\_\_\_\_\_. *Círio Perfeito: memórias 6*. Rio de Janeiro, José Olympia, 1983.

### 2) obras gerais

ANDRADE, Mário de. *Correspondências Contumaz: cartas a Pedro Nava, 1925-1944*. Ilustração de Pedro Nava. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. 129.

ARENDT, Hannah. *Entre o futuro e o passado*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

ARENDT, Hannah. *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ARGAN, Giulio Carlos. *História da Arte como História da Cidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ARISTÓTELES. *Poética*. São Paulo: Ars Poética, 1993.

BENJAMIN, Walter. *O Conceito de Crítica de Arte No Romantismo Alemão – Tradução: Marcio Seligmann*. Ed. 3º; Editora Iluminuras. 2002.

\_\_\_\_\_. *Passagens*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

\_\_\_\_\_. *Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política*. S. P.: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. *Obras escolhidas III: Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

\_\_\_\_\_. *Obras Escolhidas II: Rua de Mão Única*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERMAN, Marshall. *Tudo Que é Sólido Desmancha no Ar: A aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BOLLE, Willi. *Fisiognomia da Metrópole Moderna: representação da história em Walter Benjamin*. São Paulo: EDUSP, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *As Regras da Arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BUENO, Antônio Sérgio. *Vísceras da Memória: uma leitura da obra de Pedro Nava*, - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

CALVINO, Ítalo. *As Cidades Invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CAMPOS, Maria José Jóia Forte S. e. *O Corcundinha, o anão e o anjo: modernidade e contemporaneidade em Walter Benjamin*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1996 (tese de mestrado)

CANÇADO, José Maria. *Memórias Videntes do Brasil : a obra de Pedro Nava* - Belo Horizonte : Ed. UFMG, 2003.

CANTINHO, Maria João. *O Anjo Melancólico: ensaio sobre o conceito de alegoria na obra de Walter Benjamin*. Coimbra: Angelus Novus, 2002.

CARVALHO, Maria Alice Rezende. *Quatro vezes cidade*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1994.

CARVALHO, Sérgio Large T. *A Saturação do Olhar e Vertigem dos Sentidos*. *Revista da USP*. São Paulo: Edusp, n.º 32, Dezembro/Fevereiro de 1996/1997, p. 126-155.

CHATIER, Roger. *A História Cultural: entre prática e representações*. Rio de Janeiro/Lisboa: Bertrand Brasil/Difel, 1990.

CHOAY, Françoise. *O Urbanismo: utopias e realidade – uma analogia*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

COMPAGNON, Antonie. *Os cinco paradoxos da modernidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DAMIÃO, Carla Milani. *A coroação do anti-subjetivismo*. In. *Revista Cult*, n.º 106, ano 9: p. 57-59.

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

DIAS, Fernando Correia. *O prisma de Nava*. Brasília, DF: 1979.

ELIAS, Nibert. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

- FALCON, Francisco José Calazans. Historicismo: antigas e novas questões. *História Revista*, v. 7, n°1/2, 23-54, jan/dez. 2002.
- FREIRE JÚNIOR. Josias José. A filosofia da História de Walter Benjamin. *Revista de Teoria da História*, ano 1, n° 1, 4-16: 2009.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Memória, História e Testemunho. In: Bresciani, Stella & Naxara, Márcia (orgs.) *Memória e (res)sentimento*. Campinas-SP: UNICAMP, 2004. p. 85-94
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Sete aulas sobre linguagem, memória e História..* Rio de Janeiro: imago, 1997.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Walter Benjamin: os cacós da história*. São Paulo: Ática, 1985.
- GARCIA, Celina Fontenele Foot. *A Escrita Frankenstein de Pedro Nava*. Fortaleza: Edição UFC, 1997.
- GAY, Peter. *A Cultura de Weimar*. 1978.
- HUNT, Lynn. *A Nova História Cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- KOTHE, Flávio René. (org.). *Walter Benjamin: sociologia*. São Paulo: Ática, 1987.
- KOTHE, Flávio René. *Benjamin e Adorno: confrontos*. São Paulo: Ática, 1978.
- LAGES, Susana Kampff. *Walter Benjamin: tradução & melancolia*. São Paulo: EdUSP, 2002.
- LÖWY, Michael. *A Escola de Frankfurt e a Modernidade: Benjamin e Habermas*. *Novos Estudos Cebrap*. n.º 32, São Paulo, mar/92, p. 119-127.
- LÖWY, Michael. *Redenção e Utopia: o judaísmo na Europa Central: um estudo de afinidade eletiva*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- LÖWY, Michael. *Walter Benjamin, crítico do progresso: à procura da experiência perdida*. In: *Romantismo e Messianismo: ensaios sobre Lukács e Benjamin*. São Paulo: Perspectiva/EdUSP, 1990, p. 189-202.
- LÖWY, Michael. *Walter Benjamin: aviso de incêndio*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MARTINS, Estevão de Rezende. Historicismo: tese, legado e fragilidade. *História Revista*, v. 7, n°1/2,1-22, jan/dez. 2002.
- MATOS, Olgária C. F. *Os Arcanos do Inteiramente Outro*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- MENEZES, Marcos Antonio de. Benjamin: Olhares Sobre o Cenário Urbano. *História e Revista*, Vol. 12. UFG. 2007.
- MENEZES, Marcos Antonio de. Lendo as Cidades Modernas em Baudelaire, Gogol, Poe, Engels e Ginsberg. In: *Narrativas da modernidade: história, memória e literatura*. EDUFU, 2011.

- MENEZES, Marcos Antonio de. *Olhares Sobre a Cidade: narrativas poéticas das metrópoles contemporâneas*. São Paulo: Cone Sul, 2000.
- MISSAC, Pierre. *Passagens de Walter Benjamin*. São Paulo: Iluminuras, 1998.
- MUNFORD, Lewis. *A Cultura das Cidades*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1961.
- OLIVEIRA, Bernardo Barros Coelho de. A filosofia enquanto crítica literária: o Baudelaire de Benjamin, e vice-versa. *Alea*, v.7, n° 1, jan-jun, p. 37-47: 2005.
- PEIXOTO, Nelson Brissac. *Cenário em Ruínas: a realidade imaginária contemporânea*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Exposições Universais*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. São Paulo: HUCITEC, 2003.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *O Imaginário da Cidade*. Porto Alegre: FAURGS, 2002.
- POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.
- ROUANET, Sérgio Paulo. *As Razões do Iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- ROUANET, Sérgio Paulo. Introdução a Walter Benjamin. In: CHAUI, Marilena de Souza (org.). *Origem do drama barroco alemão*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- ROUNET, Sergio Paulo. Apresentação. In. Benjamin, Walter. *Origem do drama barroco*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 11-47
- SALGUIRO, Heliane Angotti (org.). *Cidades Capitais do Século XIX: racionalidade, cosmopolitismo e transferência de modelos*. Editora da Universidade de São Paulo: 2001.
- SCHOLEM, Gershom. *Walter Benjamin: a História de uma amizade*. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- SCHORSKE, Carl E. A cidade segundo o pensamento europeu – de Voltaire a Spengler. *Espaço & Debates*. São Paulo, n.º 27- 1989, p. 47.
- SCHORSKE, Carl E. *Viena fin-de-siècle: política e Cultura*. São Paulo/Campinas: Companhia das Letras/Ed. da UNICAMP, 1988.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. *Ler o livro do mundo*. São Paulo: Iluminuras, 1999.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. Walter Benjamin e a tarefa da crítica. In. *Revista Cult*, n° 106, ano 9: p. 46-49.
- SENNET, Richard. *Carne e Pedra*. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- SILVA, Luis Sérgio Duarte. Leituras do historicismo antes e depois do holocausto: Rüsen e Benjamin. *Revista de Teoria da História*, ano 1, n° 1, 32-42: 2009.

SIMMEL, Georg. A Metrópole e a Vida Mental. In: VELHO, Otávio Guilherme (org.). *O Fenômeno Urbano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976, p. 11-25.

SONTAG, Susan. *Sob o Signo de Saturno*. Porto Alegre: L&PM, 1986.

SPÓSITO, Eliseu Savério. *A Vida nas Cidades*. São Paulo: Contexto, 1996.

WILLIAMS, Raymond. *O Campo e a Cidade: na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.



Anais Eletrônicos do  
**X Encontro Estadual ANPUH-GO**  
**Didática da história: pesquisar, explicar, ensinar**

ISSN 2238-7609

**UM TEMPLO PARA UM ÚNICO DEUS: O SANTUÁRIO DE JERUSALÉM EM FLÁVIO JOSEFO**

Joabson Xavier Pena <sup>1</sup>  
joabsonpenna@yahoo.com.br

**RESUMO:** Entre as varias facetas da identidade judaica apresentadas por Flavio Josefo (37-100 EC) em seus escritos uma, em especial, se relaciona com o Templo de Jerusalém. Membro do grupo sacerdotal e hierosolimitano por nascimento, este judeu justifica a presença desse edifício religioso como um símbolo integrante dos judeus em todo mundo. Partindo de uma leitura historiográfica, Josefo faz uma construção do Templo, manifesto em palavras e em figurações mentais imagéticas. O artigo elege alguns acontecimentos da história do Templo e que são considerados relevantes para o entendimento desse espaço sagrado para o pensamento josefiano.

**PALAVRAS-CHAVE:** Jerusalém; Flávio Josefo; Templo.

**ABSTRACT:** Among the various facets of the Jewish identity focused by Flavius Josephus (37-100 CE) in his works, one in especial, it's related with the Temple of Jerusalem. Member of the priestly group and a hierosolomita, this Jew justifies the presence of that building as an integrant symbol of the Jews around the world. Through a historical view, Josephus makes a construction of the Temple, express in words and in figurations mental imagetice. This paper shows some events of the Temple's history and that are considered important to the understanding this sacred space for Josephus.

**KEYWORDS:** Jerusalem; Flavius Josephus; Temple.

---

<sup>1</sup> Mestrando em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), bolsista da CAPES.

Como uma construção simbólica, a identidade institui uma comunidade de sentido e uma localização determinada no mundo. Fabricadas pela marcação da diferença, elas ocorrem tanto por meio dos sistemas simbólicos de representação, quanto pelo da exclusão social (WOODWARD, 2007). Ligada aos sistemas de poder, como afirma Tomaz Tadeu da Silva, “quem tem o poder de representar, tem o poder de definir e determinar a identidade” (2007, p. 91).

Flávio Josefo (37-100 EC), como leitor privilegiado da sociedade judaica da Judeia pôde, por meio da escrita, estabelecer e definir balizas da identidade judaica, por meio de uma reelaboração do real. Exercendo seus sentimentos para construir um Templo do pensamento, manifesto em palavras e em figurações mentais imagéticas do Templo de Jerusalém. As atribuições feitas ao santuário de Jerusalém em seus escritos não foram neutra, nem reflexa, ou simplesmente objetiva, mas implicou atribuições de sentidos em conformidade com as relações sociais e de poder.

A proposta desse artigo é entender como o judeu Flávio Josefo constrói simbolicamente o Templo de Jerusalém em seus escritos. E qual a importância do mesmo para a integração dos judeus em todo mundo. Por meio do exame de alguns episódios da história do Templo encontrados nas narrativas históricas de Josefo, procuraremos entender a relevância desse santuário para este judeu, que se estenderá automaticamente para o grupo social do qual ele fazia parte. A observação parte das primeiras referências feitas por Josefo na *Antiquitates Judaicae* (AJ), e que se relaciona com a construção do primeiro Templo pelo rei Salomão; e finaliza com a situação do segundo Templo no período herodiano, como apresentado na *Bellum Judaicum* (BJ).

## **Um Templo para um único Deus**

As primeiras referências feitas por Josefo em relação à construção de um Templo em Jerusalém estão relacionadas com as do rei israelita Davi. Este soberano, após ter estabelecido um firme reino, desejava edificar em Jerusalém (sua cidade bem-amada) um santuário a Deus. No entanto, por ter sido um homem de batalhas, não lhe seria permitido à edificação de um templo, permissão somente concedida posteriormente ao seu filho Salomão:

Ele assim desejou construir um santuário para Deus, como Moisés havia predito. Ele falou com o profeta Natã sobre esse assunto. Quando Natã então o determinou a fazer o que ele planejava – como aquele que em todas as coisas tem Deus como o seu presente cooperador – tornou-se ainda mais ansioso para construir o santuário. Mas naquela noite, Deus apareceu para Natã e disse-lhe para informar a Davi que

elogiava sua intenção e desejo, visto que nenhum outro anteriormente havia pensado em construir um santuário para Ele [...]. No entanto, Ele [Deus] não permitiria alguém que havia lutado com muitos inimigos e que estava contaminado pela matança de numerosos inimigos para fazer um santuário. Contudo, depois de sua morte, como um homem que teria uma vida longa, o santuário seria construído pelo seu filho, que receberia a dignidade real após ele e que seria chamado Salomão (*AJ* 7. 91-3).

Apesar de não ter obtido a permissão para edificar uma casa ao Deus Altíssimo, Davi pode reunir em seu governo os materiais necessários para edificação do Templo (*AJ* 7. 335), indicando ainda a seu filho Salomão a relevância da construção de um santuário, e a correlação da edificação desse edifício com a prosperidade do povo hebreu (*AJ* 7. 337).

O lugar escolhido estava cercado por manifestações do divino. Era um espaço elevado e que havia pertencido a um jebuseu por nome Ornã. Fora neste local que Deus pediu que Davi construísse um altar com o objetivo de fazer cessar uma praga que estava sobre Israel <sup>2</sup>. Mas também foi neste lugar, que no passado Abraão levou seu filho para ser sacrificado:

Tendo construído um altar, ele [Davi] o consagrou e ofereceu sacrifícios e holocaustos e apresentou ofertas pacíficas. A divindade foi apaziguada por essas ofertas e se tornou benevolente uma vez mais. Aconteceu que Abraão havia trazido seu filho Isaque para ser sacrificado nesse mesmo local para oferecê-lo como um holocausto (*AJ* 7. 333).

É interessante apontarmos aqui que, para muitas das religiões do Oriente Próximo (da qual o judaísmo se inclui), as montanhas ou lugares altos eram tido como espaços preferenciais para as moradas da divindade. Quando não habitavam esses pontos, as deidades as utilizavam para um encontro com os humanos. Como John Lundquist ressalta, os altos relevos geográficos eram tidos como o primeiro lugar da criação, lugar de conexão entre os céus e a terra, conhecido como o umbigo do mundo. A importância desses lugares se devia a dois importantes aspectos: primeiro, porque era um lugar de contato vertical ente o céu (divindade) e a terra (ser humano) e segundo, horizontal, aonde todas as pessoas se dirigiam para um contato com o sagrado. O futuro Templo em Jerusalém incorporava esses símbolos, pois este era o lugar mais próximo do céu (LUNDQUIST, 2008).

A sacralidade do monte no qual seria erguido o Templo em Jerusalém está ligada a um número de eventos que estão descritos nas obras de Josefo. Como um lugar de revelação

---

<sup>2</sup> “Vendo Davi, naquele mesmo tempo, que o Senhor lhe respondera na eira de Ornã, o jebuseu, sacrificou ali. Porque o tabernáculo do Senhor, que Moisés fizera no deserto, e o altar do holocausto estavam, naquele tempo, no alto de Gibeom. Davi não podia ir até lá para consultar a Deus, porque estava atemorizado por causa da espada do Anjo do Senhor”. “Disse Davi: Aqui se levantará a Casa do Senhor Deus e o altar do holocausto para Israel” (1 Cr 21: 28-30; 22: 1).

do divino, foi nesse local que Abraão levou seu filho para ser sacrificado (AJ 1. 226-7), fora também nesse espaço, que tempos mais tarde Davi erigiu um altar para Deus (AJ 7. 333). A manifestação do divino aliada à construção de um santuário fez com que o monte se tornasse santo por excelência <sup>3</sup>.

Josefo relata que a construção do Templo em Jerusalém ocorreu no quarto ano de reinado de Salomão:

Salomão iniciou a construção do santuário quando ele estava em seu quarto ano de reinado, no segundo mês – o primeiro dos macedônios, chamado de *artemision* e no hebraico *Iar*. Isto foi 592 anos depois do êxodo dos israelitas do Egito, 1020 anos depois da chegada de Abraão em Canaã, vindo da Mesopotâmia e 1440 anos após o Dilúvio (AJ 8. 61).

Para a construção o rei Salomão fez uso dos melhores materiais, capazes, conforme Josefo, de resistir à passagem do tempo, e do qual grande parte já havia sido recolhido por seu pai Davi:

Então ele levantou a estrutura que tinha sido feita com rocha branca [...]. Assim, a altura [da estrutura] era de sessenta côvados, assim como a de seu comprimento, enquanto a largura era de vinte. Sob o topo deste fora erguido outra construção de igual dimensão, assim a altura total do santuário era de 120 côvados, e esta, era orientada para o leste (AJ 8. 64).

Após sete anos a construção do edifício fora concluída e Salomão convocou todos os súditos de seu reino para se dirigir a Jerusalém, com o propósito de dedicar o Templo:

Então o rei Salomão completou esta grande e bela obra de construção e ofertas, completado em sete anos. Ele assim evidenciou a sua riqueza e vontade, de modo que qualquer observador dificilmente poderia supor ser construído e finalizado em tão curto espaço de tempo, dado o tamanho do santuário. Ele então escreveu para os líderes e ancião dos hebreus para se reunirem em Jerusalém com o objetivo de ver o santuário e acompanhar a entrada da Arca de Deus [...]. A ordem de que todos deveriam vir a Jerusalém foi proclamada em todo lugar, no entanto, somente no sétimo mês, com dificuldade é que eles puderam se reunir [...]. Carregando então a Arca e a tenda que Moisés havia erigido, assim como as vasilhas para o serviço sacrificial de Deus, eles acompanharam estes para o santuário. O próprio rei conduziu os sacrifícios, enquanto todo o povo e os levitas aspergiam a estrada com libações de sangue de muitos animais. Eles queimaram uma quantidade ilimitada de incenso (AJ 8. 99-101).

Segundo Martin Goodman, quando o rei Salomão erigiu em Jerusalém o primeiro Templo como um lugar permanente para o descanso da Arca da Aliança e como um único

---

<sup>3</sup> O Monte do Templo (Moriá) não é literalmente o ponto geográfico mais alto na região. Há 740 metros do nível do mar, o Monte é cercado a leste pelo vale de Kidron e a oeste pelo que no passado foi o vale do Tiropeon, suprimido hoje pelas inúmeras construções que se acumularam durante os séculos (BAHAT, 1999).

local sagrado para o povo de Israel adorar a Deus e realizar os sacrifícios, o destino da cidade como um lugar sagrado foi selado (GOODMAN, 2008). Esta ideia pode ser confirmada em Josefo, pois após a consagração do Templo, ele afirma que Deus escolhe o Templo de Jerusalém para ser sua morada:

Tendo dito estas palavras, ele [Salomão] se lançou sobre a terra e fez reverência por um longo tempo. E então se levantou e trouxe os sacrifícios para o altar, e quando ele empilhou todas as vítimas, soube que Deus alegremente havia aceitado os sacrifícios, pois o fogo partiu do ar e na vista de todo o povo saltou sobre o altar [...], consumindo-os. Quando esta divina manifestação ocorreu, todo o povo supôs ser um sinal de que Deus iria fazer morada no templo, e com alegria o povo se lançou sobre a terra, fazendo reverência (AJ 8. 118-9).

A partir de então a cidade de Jerusalém desempenhará um importante papel para essa sociedade, não apenas como o local de residência de Deus, mas também como o lar dos reis. Detendo não somente uma relevância religiosa, ela igualmente passa a ter uma importância política. E é dessa forma que Josefo vai apresentá-la inúmeras vezes, como um palco de importantes decisões políticas e de peregrinações religiosas.

Com o passar do tempo à cidade de Jerusalém (assim como o reino) passou a ser alvo de conquista de vários impérios que se formavam nas proximidades da região. Até que por fim, em 586 aEC, a cidade fosse tomada pelo rei babilônico Nabucodonosor. A captura e destruição da cidade e do Templo foram, de acordo com Josefo, consequência dos pecados praticados pelo povo, e que o mesmo já havia sido predito anteriormente pelos profetas:

Mas Jeremias veio à frente e profetizou a verdade, do qual era contrário a isto, a saber, que, eles estavam trazendo o rei ao erro e ao engano, e que nada viria de bom para eles dos egípcios, mas que, quando o rei babilônico os destruísse, levaria um exército contra Jerusalém e a cercaria e destruiria o povo pela fome, ganhando os sobreviventes para o cativo, pilhando suas possessões e depois, carregando as riquezas do templo, queimando-a e arrasando a cidade (AJ 10. 112-114).

Com base na descrição bíblica (2 Rs 25: 8-12; 2 Cr 36: 17-21; Jr 39: 8-10, 52: 12-16) Josefo descreve a tomada de Jerusalém e destruição do Templo da seguinte forma:

A cidade foi capturada no décimo primeiro ano do reinado de Zedequias, no nono dia, do quarto mês [...]. O rei babilônico enviou seu general Nebuzaradã para Jerusalém, para pilhar o santuário, ordenando igualmente queima-lo, juntamente com o palácio, para trazer a cidade ao chão e deportar o povo para a Babilônia. Tendo ele chegado a Jerusalém, no décimo primeiro ano de reinado de Zedequias, pilhou o santuário. Ele igualmente carregou as vasilhas de ouro e de prata de Deus e a grande pia que Salomão havia erigido juntamente com as colunas de bronze e seus capitéis e as mesas douradas e os castiçais. Tendo carregado estes itens, ele ateou fogo no santuário [...] e também queimou o palácio e a cidade nivelada (AJ 10. 143-6).

Com a cidade totalmente arrasada, e tendo seus importantes símbolos religiosos e políticos destruídos, Josefo relata que parte da população fora deslocada para a Babilônia (*AJ* 10. 149). E em um período de setenta anos a Judeia e a cidade de Jerusalém permaneceram desertas (*AJ* 10. 184). Essa condição só foi alterada, quando o rei persa Ciro permitiu o retorno dos judeus para Jerusalém, com o objetivo de reconstruir primeiramente o Templo arrasado:

Assim diz o rei Ciro: visto que o Deus Altíssimo tem me apontado rei do mundo habitável, estou persuadido que ele é o deus de quem a nação israelita adora, pois ele predisse meu nome por intermédio dos profetas e que eu deveria construir seu templo em Jerusalém na terra da Judeia (*AJ* 11. 3-4).

Quando Ciro fez este anúncio para os israelitas, os líderes das tribos de Judá e Benjamim e os levitas e sacerdotes foram para Jerusalém, mas muitos permaneceram na Babilônia, relutantes em deixar suas posses. Na chegada dos israelitas, todos os amigos do rei ajudaram e trouxeram suas cotas para a construção do templo, alguns deram ouro, outros prata, e alguns ainda, uma grande quantidade de gado e cavalos. E eles prepararam as ofertas prometidas a Deus e cumpriram os sacrifícios habituais de acordo com o antigo costume, como se a cidade deles fossem reconstruídas e a antiga forma de adoração reavivada (*AJ* 11. 8-9).

De acordo com Josefo, a reconstrução do Templo em Jerusalém não fora bem vista pelos povos vizinhos (*AJ* 11. 19) que acreditavam que o reerguimento da cidade e do Templo ocasionaria a falta de pagamento dos impostos e a perda da obediência por parte dos judeus. Esses povos acabaram ocasionando o travamento das construções. E com base em uma acusação feita ao rei Cambises, filho de Ciro, as obras acabaram permanecendo paradas, totalizando nove anos (*AJ* 11. 30).

A retomada das edificações só pôde ter início novamente no reinado do soberano persa Dario. Em seu governo, o rei permitiu ainda que o povo pudesse retornar a sua terra natal. No segundo ano depois do retorno dos judeus para Jerusalém a construção do Templo passou a ser reiniciada (*AJ* 11. 79). E após a conclusão de restauro, os sacerdotes levitas deram abertura às atividades religiosas (*AJ* 11. 80), voltando a celebrar os antigos festivais religiosos e reafirmando a sacralidade do santuário e da cidade.

Apesar da alegria manifestada pelos mais jovens em relação à reconstrução de um tão importante símbolo religioso, Josefo afirma que os mais velhos (e que haviam conhecido o Templo anterior à destruição), prantearam, “porque o templo parecia para eles inferior ao que havia sido destruído” (*AJ* 11. 83). Conforme este historiador, o Templo parecia mais “com uma fortaleza do que com um santuário” (*AJ* 11. 89).

Embora a cidade não possuísse por esse período um papel expressivo interligado aos aspectos políticos, ela ganhou em relação aos religiosos. O judaísmo que emerge no

período persa carregou consigo muito dos elementos conhecidos do tempo pré-exílico. O Templo fora reconstruído e continuou a ter o foco padrão de adoração. O santuário serviu ainda como centro de muitas outras atividades associadas com a religião, com o ensino, discussão e muita especulação teológica que alimentou o desenvolvimento da tradição. O Templo que havia adquirido um relevante papel sob a monarquia, agora aumentava em poder e influência, ao menos parcialmente preenchendo o vácuo criado pela ausência do rei. O ponto alto do poder sacerdotal ocorreria sob os asmoneus (140-37 aEC), quando o sumo sacerdote, em adição, se tornaria rei (GRABBE, 2005).

Em fins do primeiro século aEC, sob o governo de Herodes (74-4 aEC), a cidade de Jerusalém passou por uma expressiva modificação urbanística, essa mudança também afetou de forma significativa o Templo. Ciente da importância religiosa da cidade de Jerusalém para os judeus – já que conforme a Torá um devoto deveria visitar a morada de Deus por pelo menos três vezes ao ano (Dt 16: 16) – Herodes se esforçou por fazer com que esse centro urbano se tornasse propício para a peregrinação não somente dos judeus da Palestina, como também os da Diáspora. Vários esforços foram perpetrados por ele com o objetivo de recepcionar esses fiéis, dentre eles se destacam a conservação das estradas que levavam a Jerusalém, a segurança e o mais importante, a reconstrução do Templo (FELDMAN, 2006).

É importante frisarmos que as muitas comunidades judaicas que existiram dentro do império ou até mesmo fora dele, possuíam um vínculo muito forte com a “cidade-mãe”. E essa relação foi muito bem explorada por Herodes, que se considerava o porta-voz dos judeus. Conforme Goodman a aceitação da preeminência de Jerusalém e de seu Templo era uma parte essencial de ser judeu. E esse parece ter sido o trunfo da cidade (GOODMAN, 2008). Simon e Benoit ressaltam que era inevitável o sentimento de solidariedade dos judeus residentes na Diáspora em relação a Jerusalém e ao Templo:

Jerusalém para eles era ao mesmo tempo a capital dos judeus e a cidade santa: pagavam ao Templo o imposto do culto, reconheciam a autoridade do Sinédrio [...]. Para todos os que podiam, constituía um dever dirigir-se em peregrinação ao santuário único, pelo menos uma vez na vida, por ocasião de uma das grandes festas do calendário litúrgico (SIMON e BENOIT, 1987, p. 72-3).

E esta nos parece ser a ideia defendida por Josefo, que afirmara existir apenas “um templo para um único Deus” (CA 2. 193). Ou seja, o único Templo do qual os fiéis poderiam se dirigir para adoração a Deus era aquele localizado em Jerusalém, já que era ali que permanecia o único e verdadeiro Deus.

No entanto, a exclusividade de adoração no Templo de Jerusalém não impediu que templos menores fossem construídos em regiões de presença judaica. Três outros santuários existiram fora de Jerusalém. Cada um desses lugares de adoração, conforme Bezalel Porten, possuíam em comum um histórico de rivalidades políticas, desafeição com os sacerdotes em Jerusalém e o marcado caráter militar de sua localização (PORTEN, 1968). Dois destes santuários foram erguidos no Egito, um em Elefantina<sup>4</sup> e outro em Heliópolis<sup>5</sup>. O terceiro estava localizado em Samaria<sup>6</sup>, numa região fronteira a Judeia.

Como um lugar único de adoração ou não, o certo é que muitos judeus e prosélitos se dirigiam anualmente á Jerusalém para celebrar, principalmente, os três grandes festivais religiosos: Páscoa, Tabernáculos e Pentecostes. Tais festas ressalta Timothy Wardle, uniam representativos membros das comunidades judaicas de todos os lugares do entorno do Mediterrâneo e do Oriente Próximo, e era um instrumento utilizado para reforçar uma identidade comum por meio da participação de crenças centrais e de práticas que davam forma ao judaísmo (WARDLE, 2010).

---

<sup>4</sup> O templo em Elefantina teria permanecido completamente desconhecido se não fosse pela descoberta de alguns papiros no Egito. Sabe-se que ele fora construído em um período anterior à conquista dos persas na região, por volta de 525 aEC. O santuário, como informam os papiros, possuía pilares em rochas e cinco entradas de rochas esculpidas. A largura do templo era de ao menos 60 côvados. Fora denominado de “Casa do altar”, é possível que ele tivesse dois altares, um para queimar incensos e outro para os sacrifícios. O santuário fora destruído em 410 aEC por uma instigação egípcia (PORTEN, 1968).

<sup>5</sup> Próximo à região de Memfis, no período ptolomaico, fora erigido um templo. Onias, um sumo sacerdote do Templo em Jerusalém, fugindo de Antíoco, foi para a Alexandria, e sob a proteção de Ptolomeu (182-146 aEC), ergueu em Heliópolis, um templo que era muito próximo com o que existia em Jerusalém. Josefo descreve esse santuário, mas afirma que ele não era igual ao de Jerusalém, não reconhecendo, portanto, como igual ou superior ao desse centro urbano:

“Onias, filho de Simão, e um dos sumo sacerdotes em Jerusalém, fugindo de Antíoco, rei da Síria, então em guerra com os judeus, veio para Alexandria, sendo graciosamente recebido por Ptolomeu [Filometor], em virtude do ódio que este monarca tinha de Antíoco, disse que faria da nação judaica sua aliada se eles consentissem com a sua proposta. O rei tendo prometido fazer o que estivesse ao seu alcance, ele pediu permissão ao rei para construir um templo em algum lugar do Egito e adorar a Deus do modo de seus pais. Pois, ele acrescentou, os judeus estavam muito amargurados contra Antíoco, que tinha saqueado o templo em Jerusalém, favorecendo a si mesmo, e muitos fugiriam até ele [Ptolomeu] por uma questão de tolerância religiosa. Induzido por esta afirmação, Ptolomeu deu a ele uma extensão de terreno, há cento e oitenta estádios de Memfis, no lugar chamado de Heliópolis. Aqui, Onias erigiu uma fortaleza e construiu seu templo (que não foi igual a esse em Jerusalém, mas que se assemelhava a uma torre) de enormes rochas e sessenta côvados de altura. O altar, entretanto, ele desenhou sob um modelo do que existia [em Jerusalém], e adornou o edifício com similares oferendas; exceção para o candelabro, que em vez de estar em um suporte, ele tinha uma lâmpada que era feita de ouro, do qual lançava uma luz brilhante e estava suspensa por uma corrente de ouro. Os recintos sagrados eram totalmente cercados por uma parede de tijolos cozidos, com as portas feitas de pedra. O rei, além disso, atribuiu-lhe um extenso território como uma fonte de receitas, para render abundância para os sacerdotes e uma larga provisão para o serviço de Deus” (*BJ* 7. 422-30).

<sup>6</sup> No quarto século aEC os samaritanos, com a permissão de Alexandre, o Grande, edificaram um templo no monte Gerizim ao norte da Judeia. No entanto, no segundo século aEC (129) João Hircano mandou destruir o templo, que fora posteriormente reedificado (SVARTVIK, 2005.).



Segundo Josefo, a cidade de Jerusalém contabilizava na Páscoa de 65 EC, 2.700.000 pessoas (*BJ* 6. 420-7)<sup>7</sup>. Nesses grandes festivais – como o descrito no livro de Atos dos Apóstolos – a cidade fervilhava de,

Partos, medos, elamitas, e os naturais da Mesopotâmia, Judéia, Capadócia, Ponto e Ásia, da Frígia, da Panfília, do Egito e das regiões da Líbia, nas imediações de Cirene, e romanos que aqui residem, tantos judeus como prosélitos, cretenses e arábios (At. 2: 9-11).

No Segundo Templo, Jerusalém se tornara o foco religioso dos judeus não somente da Judeia como dos da diáspora, ainda que a maior parte destes vivesse fora da “cidade-mãe”. Embora uma grande maioria não pudesse se deslocar de suas residências para Jerusalém – sobretudo pelos altos custos das viagens e pela distância – era possível aos judeus contribuir para a manutenção do culto no Templo e dos sacrifícios diários.

O pagamento dessas cotas em espécie era dificultado na prática pela distância dos judeus em relação a Jerusalém, no entanto, a porção determinada, que era de meio *shekel* (equivalente a dois denários romanos, ou duas dracmas gregas) – pago pelos judeus homens dentre 20 e 50 anos (incluindo prosélitos e escravos livres) – poderia ser deixada em algum lugar próximo as comunidades (SMALLWOOD, 1976).

A contribuição para a manutenção do Templo dava aos judeus um sentido real de participação na adoração do santuário. Em fins do Segundo Templo essas contribuições excederam, especialmente por conta do aumento de judeus na diáspora, assim como do enriquecimento destes. O excesso das ofertas passou a beneficiar não somente o Templo, mas também a cidade de Jerusalém.

Sem sombra de dúvidas Herodes tinha ciência da relevância do Templo para a identidade religiosa dos judeus, por isso um de seus maiores empreendimentos foi à reedificação do santuário em Jerusalém. E em seu período de governo de maior expressividade cultural mandou erigir o santuário, visto que o anterior, reconstruído após o retorno dos judeus do exílio, já não mais correspondia ao esplendor do novo período (SCHÜRER-VERMES, 1973).

---

<sup>7</sup> O número de fiéis apresentado por Josefo não é de todo confiável, mas nos dá uma dimensão de como Jerusalém ficava nos dias dos grandes festivais. Joachim Jeremias afirma que pelo tamanho da cidade, a proporção total de pessoas nesse centro urbano figurava entre 25.000 e 30.000 apenas. Número esse relativo à soma de moradores e peregrinos (JEREMIAS, 1969). Lee Levine apresenta outros números, ele afirma que se estimarmos o número permanente de habitantes em Jerusalém entre 60.000 e 80.000, e dobrarmos, triplicarmos ou até mesmo quadruplicarmos pelo número de fiéis, o número poderia girar entorno de 125.000 e 300.000, dependendo do festival e do clima político-religioso da ocasião (LEVINE, 2002).

Para a descrição do Templo – principalmente no que se refere ao herodiano – Josefo se torna em uma importante e exclusiva referência. Três importantes trechos da *Antiquitates* (*AJ* 3. 102-203, 15. 380-425) e da *Bellum* (*BJ* 5. 184-227) descrevem de forma detalhada o processo de edificação do santuário, bem como o funcionamento do mesmo.

Josefo manifesta duas datas para o início da reconstrução do Templo, na *BJ* ele afirma que ocorrera no décimo quinto (1. 401) e na *AJ* (15. 380), no décimo oitavo ano de reinado de Herodes. A intenção de construção do Templo pelo soberano é descrito da seguinte forma por Josefo:

E foi neste tempo, no décimo oitavo ano de seu reinado, depois dos eventos mencionados acima, que Herodes empreendeu uma extraordinária obra, [a saber,] a reconstrução do templo de Deus às suas próprias custas, alargando seus átrios e elevando o para uma mais imponente altura. Ele acreditava que a realização desta tarefa seria o mais notável de todas as coisas alcançada por ele, como de fato foi. E seria grande o suficiente para garantir sua eterna memória (*AJ* 15. 380-1).

O processo de edificação durou nove anos e meio (*AJ* 15. 420-1), dos quais destes, um e meio foram gastos para a construção do edifício e de oito para o erguimento das muralhas externas e dos pórticos. Mas a conclusão se estendeu até a administração do procurador romano Albino (*AJ* 20. 219). De acordo com Josefo, no período de construção Herodes buscou não ofender a sensibilidade religiosa dos judeus, mantendo os rituais diários do santuário em paralelo as obras (*AJ* 15. 382-7). Ele afirma ainda que a divindade apoiava tal empreendimento, pois nenhuma chuva caía durante o período de construção:

É dito que durante o tempo quando o templo fora construído, nenhuma chuva caía durante o dia, mas somente à noite. Assim, não houve interrupção da obra. E essa história da qual nossos pais tem proferido para nós, não é de todo inacreditável. Isto é, se considerarem as outras manifestações do poder dado por Deus (*AJ* 15. 425).

Embora o Templo herodiano apareça nas obras de Josefo como um projeto de “reconstrução” do Templo de Salomão, temos informações convincentes do próprio historiador que nos levam a crer na edificação de um novo santuário no Monte do Templo (*BJ* 5. 134-192). O plano do santuário era basicamente o de uma grande praça retangular, rodeado com pórticos que se apresentavam nos quatro lados e com o edifício do Templo (a mais alta estrutura do Monte) sozinho no centro. Este tipo de plano, pensado por Herodes era, segundo Dan Bahat, muito parecido com o *caesareum*, um conceito greco-romano para a construção de edifícios religiosos (BAHAT, 1999).

Josefo nos fornece informações detalhadas do processo de construção, tanto na *AJ* (15. 391-425), quanto na *BJ*:

Embora o templo, como eu disse, estivesse estabelecido em um sólido monte, o nível da área sob o seu cume, originalmente, bastou apenas para o santuário e o altar, sendo o terreno em torno dele íngreme. Mas o rei Salomão, quem originalmente fundou o templo, murando o lado oriental, erigiu sob esse terreno uma singular colunata sob a plataforma assim criada, nos lados o santuário permaneceu exposto. Entretanto, no decorrer do tempo, as pessoas continuaram a estender a plataforma e o topo do monte por esse processo de nivelamento foi alargado. Então eles cortaram a muralha norte e tomaram todo o terreno mais tarde, incluindo-o dentro do circuito do templo. Tendo murado o monte, de sua base junto aos três lados, e completado uma tarefa de estupeficiar a imaginação – uma tarefa da qual eles gastaram longo tempo e todos os sagrados tesouros, reabastecido à medida que os tributos eram enviados de todos os cantos do mundo, como um presente para Deus – eles construíram em torno do bloco original o pátio superior e o recinto baixo do templo [...]. Blocos de rochas foram usados na construção, medindo quarenta côvados. Os generosos fundos e o entusiasmo popular levaram a essa incrível empreitada, uma tarefa aparentemente interminável. Foi por meio da perseverança e no tempo realmente alcançado. Não foi a superestrutura indigna de tais fundações. As colunatas, todos em fileiras duplas, eram sustentadas por colunas de vinte e cinco côvados de altura – cada um dos singulares blocos era do mais puro e branco mármore – e revestidos com painéis de cedro. A grandeza destas colunas e seu excelente brilho e fino ajustamento apresentava um espetáculo impressionante, sem qualquer adorno fortuito de pintura ou escultura. As colunatas eram de trinta côvados de largura e o percurso completo deles abrangia a torre Antonia, medindo seis estádios. O pátio aberto foi de ponta a ponta pavimentado com pedras de todo tipo (*BJ* 5. 184-192).

Nos trechos seguintes da *BJ* Josefo continua a descrever o Templo, passando agora á apresentar os pátios existentes no interior, e cuja permissão de entrada, da qual ele nos informa, era restringida em parte aos gentios, mulheres e homens não sacerdotes, conforme o grau de proximidade com o Santo dos Santos. O Mishná, compilação das leis judaicas datada do segundo século da EC, explora mais profundamente os graus de santidade existentes não somente no Templo como em Jerusalém.

De acordo com a compilação, esses graus chegavam a dez em uma série de círculos concêntricos: o primeiro era o Santo dos Santos, a morada de Deus (esse era o recinto mais sagrado, só era permitida a entrada do sumo sacerdote e em apenas uma vez ao ano); o segundo, o santuário; o terceiro, a área entre o alpendre e o altar; o quarto, a área dos sacerdotes; o quinto, a área dos israelitas (homens); o sexto, a área das mulheres; o sétimo, o *hel* (um terraço com trabalho de gelosia), a partir desse ambiente nenhum gentio poderia passar; o oitavo, o Monte do Templo; o nono, a cidade de Jerusalém e o décimo, a terra de Israel (JEREMIAS, 1969).

Por ser um local santo, Josefo afirma que pessoas que eram acometidas por algumas enfermidades, ou mulheres em período menstrual eram proibidas de adentrar o Templo, bem como a cidade de Jerusalém <sup>8</sup>:

Pessoas afligidas com gonorreia ou leprosas eram excluídas completamente da cidade. O templo era fechado às mulheres durante o período menstrual e até mesmo quando estavam livres de impureza e a elas não era permitido passar os limites mencionados [...]. Homens não completamente limpos eram impedidos de entrar no pátio interior, da qual até mesmo os sacerdotes eram excluídos, quando submetidos à purificação (*BJ 5. 227*).

Além da descrição da parte interna da área do Templo, Josefo também faz menção à estrutura mais imponente do Monte do Templo: o Santuário e o Santo dos Santos. Como um ponto de vista característico desse historiador, verifica-se que o interior do edifício e seus móveis são apresentados como elementos de diferentes partes do universo. Essa relação do Templo com o universo não é proposital em Josefo, pois seguindo os passos dos escritores bíblicos e de pensadores como Filo, ele busca enfatizar o aspecto cósmico do santuário para o povo judeu e conseqüentemente para a humanidade:

O sagrado edifício, o santo templo, situado no meio, era alcançado por uma trajetória de doze passos. Visto a partir da fachada ela era de igual altura e largura, cada um com 100 côvados, mas o prédio atrás era de 40 côvados, a frente possuía ressaltos que se estendiam por 20 côvados de cada lado. A primeira entrada possuía 70 côvados de altura e vinte e cinco de largura e não possuía portas [...]. O santuário estava dividido em duas câmaras, mas somente a primeira era visível por todo o caminho, elevando a uma altura de 90 côvados, com comprimento de 50 e largura de 20. O portão deste prédio, como eu disse, era completamente coberto de ouro, assim como toda a parede em torno dela. Possuía, além disso, acima, videiras douradas, da qual pendia cachos de uvas, tão grandes como um homem, e possuía portas douradas de 55 côvados de altura e 16 de largura. Adiante destes pendia um véu de igual comprimento, de tapeçaria babilônica, com bordado de azul e fino linho, também de escarlata e púrpura, feito com maravilhosa habilidade. A mistura de materiais possuía um claro místico significado, caracterizando o universo. O escarlata parecia simbolizar o fogo; o fino linho, a terra; o azul, o ar e a púrpura, o mar. Nos dois primeiros casos a semelhança era a cor. O linho e a púrpura era por uma questão de origem, o primeiro vinha da terra e o segundo do mar. Sobre essa tapeçaria foi retratado um cenário dos céus, exceto os sinais do Zodíaco (*BJ 5. 207-214*).

Note-se quando Josefo descreve o véu do Santuário ele não menciona se este possuía imagens de seres viventes. Ao fazer isso ele pode estar evitando alimentar a ideia (principalmente para os leitores greco-romanos) de que o véu possuía representações

---

<sup>8</sup> Os manuscritos do mar Morto apresentam também alguns atos considerados impuros e dos quais levavam os seus praticantes a se manterem afastados do perímetro da cidade. Dente eles estão: a corrupção do homem por meio do sêmen e a prática de relações sexuais no perímetro interno da cidade (KLAWANS, 2006).

contrárias às leis judaicas <sup>9</sup>. Isto pode ser confirmado quando ele afirma que os sinais do zodíaco, que incluíam carneiro, touro e cabra, não estavam presentes no véu.

Da leitura do texto ainda é possível ver a relação do Templo com os aspectos cósmicos, bem como uma alusão ao Templo como centro estabilizante e unificador do universo. Essa mesma ideia é reforçada na descrição do Tabernáculo por Josefo – cujo modelo fora essencial para a construção do Templo por Salomão e Herodes:

De fato, todos estes objetos são projetados para lembrar e representar o universo [...]. Assim, ocupará o tabernáculo, trinta côvados de extensão, dividindo-o em três partes e abrindo mão de dois deles para os sacerdotes, bem como de um lugar aberto para todos. Ele significa a terra e o mar, pois esses são acessíveis para todos. Mas ele destinou a terceira parte para Deus somente, porque de fato o céu é inacessível para o homem (*AJ* 3. 180-1).

Prosseguindo a descrição, ele passa agora a discorrer sobre a parte mais sagrada do conjunto do Templo, o Santo dos Santos:

Este possuía 60 côvados de altura, o mesmo em comprimento e 20 de largura, mas os sessenta côvados eram divididos. A primeira parte, distribuída em 40 côvados, continha as três mais maravilhosas obras de arte universalmente reconhecidas: o candelabro, uma mesa e altar de incenso. A sete lâmpadas (o número de ramos do candelabro) representava os planetas; os pães da mesa, doze em número, representam o círculo do Zodíaco e o ano. O altar de incenso, pelas treze fragrantes especiarias vindas do mar e da terra – deserto e habitado –, com a qual era mantida fornecida, significava que todas as coisas são de Deus e para Deus. O mais profundo recôndito media 20 côvados [...]. Neste não havia nada; inacessível, inviolável, invisível para todo este fora chamado de Santo dos Santos (*BJ* 5. 215-220).

Josefo encerra a sua descrição comentando a parte exterior do Templo, que segundo ele não deixava de impressionar aqueles que adentravam Jerusalém:

Coberta por todos os lados com placas de ouro maciço. No primeiro nascer do sol refletia um clarão tão intenso que os que tentavam contempla-lo tinham de desviar os olhos, da mesma forma que teriam feito com os raios do sol. Para os forasteiros que se aproximava a distância, parecia uma montanha coberta por neve, pois todas as partes que não apresentavam revestimento dourado eram de um branco ofuscante (*BJ* 5. 222-224).

As imagens do Templo de Jerusalém aqui percebidas estão englobadas no universo de imagens mentais, imagens essas que interessaram a Josefo como historiador. São imagens do coletivo, amassadas, conforme Le Goff, pelas variações da história, e se constituem, se mudam e se transformam. Expressando-se nas palavras escritas, essas imagens

---

<sup>9</sup> De acordo com a lei judaica nenhuma representação de animais que existiam no céu, na terra e nas águas poderia ser criada: “Não farás para ti imagem de escultura, nem semelhança alguma do que há em cima no céu, nem embaixo na terra, nem nas águas debaixo da terra” (Dt 5: 8).

foram legadas a Josefo pelas tradições anteriores, circulando no mundo diacrônico dos grupos judaicos, sem que, no entanto, ficassem contidas nelas (LE GOFF, 1994).

Ao concluir essa reflexão, é preciso afirmar que, a construção da identidade judaica por meio da construção do Templo de Jerusalém, formulada por Flávio Josefo em seus escritos, ainda que não seja imprescindivelmente coerente, unificada e homogênea, é resultado de sua adaptação a estruturas discursivas e narrativas, ou seja, ela está conexas a um gênero literário e uma tradição historiográfica, que reflete aspectos e objetivos de seu tempo.

## REFERÊNCIAS

*A Bíblia de Jerusalém*. 5ª ed. São Paulo: Paulinas, 1991.

BAHAT, Dan. The Herodian Temple. In: WILLIAM HORBURY, W. D. DAVIES and JOHN STURDY (org.). *The Cambridge History of Judaism: the early roman period*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

FELDMAN, Louis H. *Judaism and Hellenism Reconsidered*. Leiden, Boston: Brill, 2006.

GOODMAN, Martin. *Rome & Jerusalem: The Clash of Ancient Civilizations*. London: Penguin Books, 2008.

GRABBE, Lester. Judaism, History of, Part II: Second Temple Times (586 BCE-70 EC). In: NEUSNER; AVERY-PECK; GREEN (Ed.). *The Encyclopaedia of Judaism*. Leiden: Brill, 2005.

JEREMIAS, Joachim. *Jerusalem in the time of Jesus*. Philadelphia: Fortress Press, 1969.

JOSEPHUS, Flavius. *The Complete Works of Flavius Josephus*. 13 vols. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1965 (The Loeb Classical Library).

KLAWANS, Jonathan. *Purity, sacrifice, and the Temple. Symbolism and supersessionism in the study of Ancient Judaism*. New York: Oxford University Press, 2006.

LE GOFF, Jacques. *O imaginário medieval*. Lisboa: Editorial Estampa, 1994

LEVINE, Lee. *Jerusalem: Portrait of the city in the Second Temple period (586 BCE-70 CE)*. Philadelphia: The Jewish Publication Society, 2002.

LUNDQUIST, John. *The Temple of Jerusalem: past, present, and future*. Westport: Praeger, 2008.

PORTEN, Bezalel. *Archives from Elephantine. The Life an Ancient Jewish military colony*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1968.

SCHÜRER, Emil. *The History of the Jewish People in the Age of Jesus Christ*. Revised edition, 3 vols. in 4, ed. Geza Vermes, Matthew Black et al. Edinburg: T & T Clark, 1973-87.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SIMON; BENOIT. *Judaísmo e cristianismo antigo: de Antíoco Epifânio a Constantino*. São Paulo: Pioneira, 1987.

SMALLWOOD, E. Mary. *The Jews under Roman rule: from Pompey to Diocletian*. Leiden: Brill, 1976.

SVARTVIK, Jesper. Samaritans. In: *A Dictionary of Jewish-Christian Relations*. Edited by Edward Kessler and Neil Wenborn. New York: Cambridge University Press, 2005.

WARDLE, Timothy. *The Jerusalem Temple and Early Christian identity*. Tübingen: Mohr Siebeck, 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Anais Eletrônicos do  
**X Encontro Estadual ANPUH-GO**  
**Didática da história: pesquisar, explicar, ensinar**

ISSN 2238-7609

**A ARTICULAÇÃO ENTRE ESTADO AMPLO E ESTADO RESTRITO NA  
ATUAÇÃO DE EMPRESAS TRANSNACIONAIS E O DESENVOLVIMENTISMO**

José Luciano Pereira Neto<sup>1</sup>  
j.lucianopn@yahoo.com.br

**RESUMO:** A articulação entre empresas e o Estado não são uma novidade dentro da política brasileira, nesse artigo pretende-se refletir sobre a tradição e os novos métodos de gestão que empresas transnacionais inseriram em território brasileiro. Para tanto nos baseamos metodologicamente em João Bernardo, utilizando seus conceitos, como Estado Amplo e Estado Restrito, a articulação entre ambos é imprescindível em um sistema capitalista, no presente artigo discutiremos a atuação da empresa LIGHT e sua atuação no monopólio de transporte, energia e infraestrutura dentro da cidade de São Paulo e o desenvolvimentismo do Governo Vargas, para o início de uma gestão pública na qual Estado assume o papel de desenvolvimento do capitalismo nacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estado Amplo; Estado Restrito; Condições Gerais de Produção.

**ABSTRACT:** The relationship between companies and the State are not new in Brazilian politics, this article intends to reflect on the tradition and new management methods that transnational Corporation inserted in Brazilian territory. For this we rely on methodologically in João Bernardo, using his concepts, such as State Wide and State Restricted, the relationship between both is essential in capitalist system, this paper will discuss the company's activities and its role in LIGHT monopoly of transportation, energy and infrastructure within the city of São Paulo, and the Vargas government, to the top of a public administration in which the state assumes the role of development of national capitalism.

---

<sup>1</sup> Graduado pela Universidade Federal de Goiás.



**KEYWORDS:** State Wide; State Restricted; General Conditions of Production.

A articulação entre empresas e o Estado não são uma novidade dentro da política brasileira, nesse artigo pretende-se refletir sobre a tradição e os novos métodos de gestão que empresas transnacionais inseriram em território brasileiro.

Para tanto nos baseamos metodologicamente em João Bernardo, utilizando seus conceitos, como Estado Amplo e Estado Restrito<sup>2</sup>, a articulação entre ambos é imprescindível em um sistema capitalista:

O Estado globalmente considerado, a integralidade da superestrutura política, resulta da articulação entre o Estado A e o Estado R. Numa perspectiva em longo prazo e em traços muitíssimos gerais, podemos admitir que, quanto mais reduzidas forem as possibilidades de extorsão da mais-valia na sua forma relativa e, portanto, quanto mais obstáculos se depararem à concentração do capital, menos fortes e de âmbito mais limitada serão os laços que integram reciprocamente os capitalistas. (BERNARDO,2009, p. 218).

Os gestores aqui abordados se referem a classe que coordena o processo de expropriação e coordenação da mais valia relativa, sendo assim contribuem em um processo global na ascensão de uma internacionalização de empresas capitalistas que extrapolam as fronteiras físicas de seus países.

Dentro de uma fábrica as Unidades de Produção Particularizadas (UPP), responsáveis pela produção e expropriação da mais valia relativa se articulam com as Condições Gerais de Produção(CGP), assim em uma fábrica dentro de uma sociedade como no caso estudado, não promove apenas uma mudança dentro dos quadros de produção dentro da fábrica, mais também promovem mudanças estruturais dentro da sociedade:

(...) é pela oposição-relação que entre si estabelecem que [burgueses e gestores] se definem como classes capitalistas distintas. (...) [os burgueses] O que os caracteriza é organizarem processos particularizados e fazerem-no de modo a que esta particularização se reproduza. Ao passo que os gestores organizam processos decorrentes do funcionamento econômico Global e da relação de cada unidade com tal funcionamento. A integração na globalidade econômica ocorre tanto no nível da organização da força de trabalho e do mercado de trabalho, de que se encarregam mais diretamente os departamentos de pessoal nas empresas e os gestores que dirigem os sindicatos burocratizados; como no nível da organização material dos processos produtivos; como no nível da organização do mercado dos produtos. Em suma (...) a organização dos processos de trabalho e dos demais aspectos da vida econômica não é sinônimo de gestão. A gestão caracteriza aqui apenas a organização de atividade em função do seu caráter integrado (BERNARDO. 1991. p. 203).

---

<sup>2</sup> O Estado restrito é aquele composto pela aparelhagem política que é reconhecida juridicamente, enquanto o Estado Amplo é todas as formas de organização do poder de classes dominantes.

A vida dentro de uma fábrica nos mostra bem como se articula a relação do Estado A dentro da sociedade, com seu códigos de conduta, suas normas, e o controle exercido sobre os funcionários não só dentro como fora da fábrica.

Em todo sistema capitalista é necessário uma planificação da economia para que a extorsão da mais valia possa se realizar, não é suficiente apenas a construção de uma fábrica e o treinamento de funcionários, a sociedade também precisa ser modificada, necessita-se de uma infraestrutura que permita o acesso as mercadorias, sejam portos, estradas, logística, educação, saúde, etc.

No Brasil o Estado A e sua articulação com o Estado R no aproveitamento dos ciclos longos e curtos da mais valia relativa, obtiveram frutos no que se diz respeito ao apaziguamento de tensões sociais, desde leis trabalhistas que comutavam com a ideia do Estado corporativista dos anos 30 até no controle e burocratização das lutas trabalhistas.

Assim nesse momento específico das primeiras três décadas do século XX a análise dos grupos sociais dominantes nos permite uma abordagem sobre seu discurso e sua afirmação como classe social dominante.

Lucien Goldmann com seus conceitos de máximo de consciência possível<sup>3</sup>, e estrutura significativa<sup>4</sup>, nos possibilita analisar esses grupos sociais divergentes que convivem, seja a classe trabalhadora ou os gestores e burgueses do processo e suas tensões desenvolvidas no período, que muitas vezes se tornam ambíguas e pode-se passar a ideia de uma falsa harmonia e uma política desenvolvimentista baseada em uma espécie de harmonia social que não existe, sempre com discursos conciliatórios voltados para o tal bem maior da nação, o que quer que isso signifique para o resto das pessoas que não dominem os mecanismos de poder.

A Light é uma empresa de capital aberto canadense que se instala no Brasil no final do século XIX, ela seria a responsável por implementar os serviços de geração de energia e linhas de bonde em São Paulo.

O intuito da vinda da Light ao Brasil era monopolizar os serviços de transportes em São Paulo, mas para tanto algumas condições de infraestrutura, transportes, mão de obra, teriam de ser resolvidas:

---

<sup>3</sup> Quando o intelectual é capaz de captar as contradições de seu período e expressa-as no plano conceitual.

<sup>4</sup> Processo de coerência interna do sujeito.

O primeiro obstáculo ao progresso foi a localização da obra, em total isolamento, o que levou Cooper<sup>5</sup> a criar uma rede de estradas superior a trinta quilômetros. Mais de 450 toneladas de equipamento gerador e oito mil toneladas em materiais de construção foram penosamente arrastadas até Parnaíba, em carros de boi pelas estradas enlameadas ou pela frágil ferrovia. (MCDOWALL., 1949, p. 111).

Um dos principais problemas encontrados em território brasileiro fora a completa falta de infraestrutura a qual a empresa teria que suprir essa dificuldade, eram as doenças que ocasionalmente atrapalhavam o andamento das obras.

Alguns surtos de Malária e Febre Amarela eram bastante comuns na região, o que muitas vezes era compensado pela abundância da mão de obra, que não apenas era numerosa, mas também barata.

A construção da usina na região do Parnaíba foi pensada para que os gastos pudessem ser minimizados na medida do possível, se localizando em uma região de fácil acesso as estradas de ferro para a chegadas dos produtos necessários a construção.

A formação da mão de obra local também foi essencial para a construção da usina, nos ofícios de solda, construção, que permitam maior eficiência. Mas vários problemas existiam, como por exemplo a dificuldade na reposição de peças:

Fora a força de trabalho abundante, O Brasil tinha pouco com que contribuir para o projeto. Até então a indústria brasileira era incapaz de prover aparelhagem elétrica, fios de cobre, isolantes e até mesmo cimento. Tudo era importado e instalado sob a supervisão dos técnicos estrangeiros. Em troca dessa usurpação estrangeira da indústria de energia, os brasileiros deveriam receber os benefícios diretos da maior instalação de energia da América Latina, uma usina hidrelétrica que posicionaria São Paulo na liderança do setor dentro do continente. (MCDOWALL, 1949, p. 114).

A vinda da Light proporcionou o contato com novas tecnologias e novas formas de administração a qual os gestores brasileiros pudessem aprender, ainda com uma infraestrutura elétrica as margens do rio tietê, que no Brasil não poderia ser feita sem ajuda externa em tão pouco tempo.

As condições gerais de produção geradas a partir da construção da usina hidroelétrica promovem uma integração com o espaço urbano na construção de estradas, qualificam mão de obra e ainda proporcionava uma integração de setores produtivos antes isolados, seja na fabricação de peças , até os meios de transporte:

Assim, os investimentos canadenses nos serviços públicos brasileiros propiciaram aos empreendedores brasileiros não apenas uma eficiente fonte de energia como também um modelo de administração moderna. O fator de importância crucial nessas relações em processo de transformação foi o papel dinâmico desempenhado

---

<sup>5</sup> Engenheiro responsável pelo desenvolvimento da obra.

pela companhia. Ela expôs os brasileiros à arte de gerenciar empreendimentos de grande porte e, ao mesmo tempo, criou estímulos para que empresários brasileiros se dedicassem à produção diversificada de bens, desde bondes até cimento. (MCDOWALL, 1949, p. 114).

A Light para poder implementar o serviço de transportes de bondes elétricos em São Paulo, precisou primeiramente construir as condições necessárias para que o serviço fosse a ser oferecido.

Assim com a construção de uma usina hidroelétrica a Light não apenas conseguiu a energia elétrica para movimentar seus bondes elétricos, mas também a partir daí começa a monopolizar o mercado de energia em São Paulo.

Dessa forma a Light oferecendo um produto, que no caso é a energia elétrica, consegue adesão de vários industriais que optam por esse serviço, não só por se mostrar mais barato e também mais eficiente e seguro do que o carvão mineral:

Os industriais de São Paulo acolheram a era da eletricidade com um entusiasmo esfuizante. O efeito mais contundente exercido pela companhia canadense foi quanto ao fornecimento de energia para a economia industrial paulista emergente. R.C. Brown havia percebido o grande potencial para a energia elétrica industrial quando de sua primeira vinda à cidade, em 1899. (MCDOWALL, 1949, p. 131).

A Light ainda consegue concessões do governo para explorar o serviço de iluminação pública que era feito a base de lâmpões por empresas de gás, ao ganhar apoio não só do governo mais também da população por um serviço que se mostrava mais eficiente, a empresa monopoliza o sistema de iluminação pública dentro de São Paulo:

Dessa forma, nos 15 primeiros anos do século XX, a eletricidade ocupou o cerne da notável expansão industrial de São Paulo. Eram abundantes os sinais de tão assombroso crescimento. A população do estado de São Paulo cresceu de 2.282.279 na vira da do século para 3.256.610 em 1914, enquanto a da capital aumentou de 239.820 para 375.439. De maneira mais significativa ainda, as indústrias da capital, em particular as manufaturas dos setores têxtil, de refino de grãos e elétrico, cresceram de modo a assumir um papel dominante na economia nacional, inteiramente desproporcional à população do estado. (MCDOWALL, 1949, p. 133/134).

O mercado dos bondes elétricos estava dominado pela Light a empresa já havia dominado os concorrentes oferecendo um serviço muito mais eficiente, sendo mais rápido, melhor organizado e a preços acessíveis, claro que a preços populares só posteriormente foram implementados por pressão do governo, para integrar a cidade a seus bairros afastados e proporcionar aos trabalhadores um meio mais eficiente para a exploração da mão de obra dos mesmos.

A Light tinha despesas imensas só com a manutenção dos serviços prestados o que fazia seu capital constante bem oneroso, apesar do capital variável utilizado muitas vezes ser barato, pela facilidade e os baixos preços de mão de obra, além de lucros exorbitantes com a prestação do serviço.

Outro problema para a empresa era o câmbio brasileiro, com uma moeda fraca, influenciada pelas variações do mercado, assim os obrigando a tomar algumas medidas como:

Logo a principio, no entanto, ficou claro que o restrito mercado de capitais canadense era incapaz de absorver todos os títulos que a companhia de serviços brasileira em expansão lhe oferecia. A São Paulo Light viu-se forçada a procurar os mercados de capitais ingleses e europeus para suprir suas necessidade de capital. Em 1900, os títulos da São Paulo Light estavam sendo oferecidos aos investidores ingleses em libras esterlinas. (MCDOWALL, 1949, p. 139).

A história da Light em São Paulo não é isenta de ambiguidades, mesmo com um discurso que pretensamente se dizia isenta de contradições e grandes explorações dos trabalhadores, com sua qualificação da mão de obra local, criação de infraestruturas, salários mais altos, a Light também utilizou-se de uma intensa exploração sobre os trabalhadores.

No Brasil nas primeiras três décadas do século XX não existia uma legislação que regulamentasse a jornada de trabalho, sindicatos eram proibidos, manifestações eram duramente repreendidas pela polícia com o apoio do Estado.

As empresas situadas no Brasil se utilizaram muito da conjuntura nacional que não proporcionava amparo algum ao trabalhador. Assim essas empresas se aproveitaram ao máximo que puderam para maximizar seus lucros.

As empresas estrangeiras para atrair consumidores para seus negócios situados no Brasil se valiam de certas artimanhas, como o mito da paz social, na qual o Brasil era é uma terra de oportunidades, um país de povo pacífico, sem grandes conflitos sociais e ainda um lugar no qual seu investimento com certeza teria retorno garantido.

A Light tinha mecanismos de controle de seus funcionários, não apenas dentro da fabrica como também fora dela. A SBEL (sociedade beneficente dos empregados da Light), era responsável no auxílio médico, jurídico, etc.

O mesmo órgão que se diz criado para o auxilio dos funcionários era o mesmo que também exercia o controle sobre os mesmos dentro da fábrica. A fraude eleitoral era uma pratica comum a qual a Light possuindo um curral eleitoral vasto, podia se valer em suas barganhas políticas:

As acusações do jornal falavam em manipulação e fraude. Alegavam que a Light “tem procurado intervir nas eleições”, alistando seus “centenares de empregados”.

Dessa forma , a Light estaria se constituindo “em poderoso núcleo eleitoral”. (SEGATTO, 1993, p. 211).

A SBEL também fazia a contratação de novos funcionários, os quais para serem contratados teriam de preencher determinados pré-requisitos, como por exemplo, não ser fichado na polícia.

A polícia exercia o papel de repressão fora dos muros, reprimindo greves e sumindo misteriosamente com indivíduos considerados “perigosos”. As greves eram altamente reprimidas a base de força bruta e ainda eram proibidas, mas mesmo assim em 1919 uma paralização dos trabalhadores da Light puxou uma greve geral em São Paulo.

Após medidas de remanejamento de pessoal, deslocando trabalhadores do Rio de Janeiro para São Paulo, caçando os líderes dirigentes das camadas grevistas e contando com o apoio do Estado e ao repressão da polícia, as greves começam a ser dispersadas. Aproveitando o embalo grupos conservadores começam um processo de difamação dos movimentos grevistas e contra qualquer ato político que seja divergente do governo:

Durante a greve, diversas entidades e instituições de cunho conservador aproveitam a oportunidade para fazer campanha contra o anarquismo e em defesa da ordem vigente. A Liga Nacionalista, em manifesto publicado na imprensa, “aconselha os operários nacionais a não se deixarem arrastar a manifestações de caráter subversivo por elementos estranhos, com grave prejuízo para o nosso país e para as instituições” (SEGATTO, 1993, p. 219).

A light é um exemplo da atuação do Estado A, ela promove mudanças na infraestrutura local, qualifica mão de obra, utiliza-se de inúmeros artifícios para o controle social. Podemos ainda citar o controle que essa empresa transnacional exercia sobre a política local, manipulando não apenas eleições e licitações, mas também reconfigurando a política local, na qual a empresa supera seus “muros” e passa a exercer um controle social e político que extrapola os limites do próprio Estado R.

A industrialização no Brasil era bastante esparsa no início do século XX, só a partir do governo de Getúlio Vargas de 1930 em diante, é que o Estado passa a ser o agente para alavancar a industrialização no Brasil.

O poder da burguesia no Brasil era extremamente fragmentado e insuficiente para alavancar um processo de industrialização, assim com o Estado assumindo esse papel, novos modelos de gestão começam a serem implementados.

Para tanto era preciso não apenas investimento na indústria, mas também um modelo ideológico, o qual permitisse a implementação de um modelo que mude as bases de

uma economia agrária e passe ao menos em teoria a uma mentalidade mais desenvolvimentista.

Alguns órgãos dentro desse sistema se tornam indispensáveis nesse novo modelo de gestão que começa a se desenvolver. Um deles é o SENAI, criado em 1942 por Getúlio Vargas e o outro é o SESI criado por Dutra Eurico em 1946.

A nova concepção de desenvolvimento social para o país se passava pela ótica da modernização, ponto de vista defendido por empresários, que buscavam racionalizar a produção, qualificar mão de obra, ainda além, um modelo o qual afastasse o passado agrário tradicionalista que tanto repudiavam.

Nesses órgãos criados, havia um projeto ideológico bem definido, no qual os trabalhadores tem seu papel social, seus patrões ter seu lugar, a diferença entre ambos é configurada, mas a harmonia na construção de um país melhor se torna chave no discurso para se apaziguar diferenças e se eliminar tensões entre as classes.

Algumas das concepções ideológicas bastante exploradas no ambiente da produção eram baseadas no modelo fordista que separava o trabalhador do produto o qual produz, o afastando do processo de produção dentro do trabalho. Se fabrica agora uma porca que se encaixa em uma ruela em uma linha de montagem de algum motor, mas não se tem a menor consciência desse produto final.

O Taylorismo já invade até mesmo a privacidade dos trabalhadores, pretensiosamente se dizendo em favor de um bem estar não apenas dentro da fábrica mas também fora dela, com seu controle sobre o comportamento e a conduta de seus funcionários.

Um dos defensores árdus dessas ideias era Roberto Simonsen, engenheiro de formação, se torna industrial, especialmente um tecnocrata que tem o controle não apenas das técnicas da produção, mas também contribui na criação das condições gerais de produção dentro do país.

No caso de Simonsen percebemos que o percurso que o leva até sua ascensão como gestor não se dá por acaso ou por mero esforço, existe uma série de condições que o permitem ter não apenas o conhecimento, mas também os contatos para sua ascensão:

Contudo, o próprio Roberto, e depois seus biógrafos, afirmaram que a grande influência em sua formação foi a do seu avô materno, Inácio Wallace da Gama Cochrane. Este trabalhou como engenheiro na construção de muitas e grandes ferrovias e foi o fundador da Companhia Cidade de Santos, destinada a trabalhos de melhoria dos equipamentos públicos da cidade. Além disso, foi deputado estadual em São Paulo de 1870 a 1879, e tinha parte nas plantações de café no Vale do Paraíba. Assim, o jovem Roberto contou com a Vantagem de ter um avô que dispunha de relações tanto políticas quanto sociais tradicionais e uma carreira

profissional que o colocava na vanguarda da especialização técnica no Brasil. (WEINSTEIN, 2000, p. 35).

Simonsen funda a companhia construtora de Santos, a qual foi responsável pela criação e reforma de portos, construção civil, infraestrutura urbana, inúmeras atividades diversificadas, as quais permitissem não apenas o escoamento da produção, mas também integrasse todo um sistema que permite a recepção desses produtos, assim toda a estrutura urbana não apenas é modificada, mas também planejada afim de permitir a implementação de um desenvolvimento capitalista:

O projeto deu a Simonsen uma consciência maior do caráter irregular do desenvolvimento no Brasil, visto que quase todos os edifícios deviam ser construídos em áreas que dispunham apenas dos mais elementares meios de transporte e que mesmo as matérias-primas mais banais tinham que ser levadas de São Paulo ao local da construção. Além das matérias-primas, a companhia normalmente tinha que enviar também técnicos e trabalhadores “especializados”, pois esse tipo de trabalhador não existia em número suficiente fora de São Paulo e Rio. Assim, embora Simonsen considerasse o empreendimento um triunfo dos métodos científicos, reconhecia também os limites da racionalização num mercado de trabalho e numa economia com um desenvolvimento tão irregular. (WEINSTEIN, 2000, p. 37).

Na implementação desses novos projetos os intelectuais que surgem como a expressão dessa classe os diferenciando politicamente e ideologicamente, podemos citar Roberto Mange, suíço formado em engenharia, com experiência no sistema ferroviário alemão e professor da escola politécnica em São Paulo.

Roberto Mange presava pelo modelo que se dizia científico, portador de um verdadeira aversão ao processo de aprendizagem do trabalho baseado na tradição:

O primeiro passo para mudar esse sistema, pois, era transferir pelo menos parte do processo de treinamento e aprendizagem do local de trabalho para escolas ou cursos administrados por especialistas em educação profissional. Em segundo lugar, para tornar esse processo mais rápido e mais científico, seriam necessários novos métodos de instrução. Além disso, o treinamento deveria incluir alguma forma de instrução para moldar um bom caráter moral, fazendo com que o trabalhador se identificasse com o progresso industrial. (WEINSTEIN, 2000, p. 48).

A formação e qualificação do trabalhador é essencial para que essas novas práticas de gestão possam ser colocadas em prática, para tanto escolas técnicas voltadas para a qualificação desse trabalhador comecem a serem estimuladas.

Nessas escolas existia a divisão entre homens e mulheres, cada um com o seu papel social a ser desenvolvido, sendo que as mulheres eram voltadas a formação de donas de casa e mulheres de família as quais deveriam se tornar.



No Brasil as inovações tecnológicas promovidas por esse novo modelo que começa a se firmar traz consigo alterações na produção do trabalho, agora precisando ser mais especializado.

Interessantemente essas inovações tecnológicas na produção eram muitas vezes defendidas pelo trabalhador, já que propiciavam melhorias nas condições de trabalho precárias as quais estavam submetidos, os sindicatos são uma dos principais defensores dessas inovações:

Muito pelo contrário, a unidade e a identificação de interesses opera no sentido de eliminar preferivelmente em forma amigável qualquer desinteligência que possa surgir entre patrões e operários. Quase três anos depois, um outro artigo que censurava os patrões por sua resistência ao sindicato também argumentava que os patrões simplesmente não entendiam que o sindicato “vem cooperar com eles para a normalização, a ordem e a disciplina de seus estabelecimentos, evitando choques e anormalidades. (WEINSTEIN, 2000, p. 65).

Existiu desde o início uma forte resistência por parte dos patrões contra a implementação das leis trabalhistas que foram somente em 1931 regulamentadas, apesar de não muito comumente serem respeitadas.

Apesar de toda a tensão criada entre trabalhadores e patrões dentro do ambiente de trabalho, o sindicato entra como conciliador entre as tensões sociais. Em 1932 na revolta constitucionalista de São Paulo foi onde novos modelos de produção científicos foram colocados a prova, mesmo que em um curto período de tempo.

Ainda devemos lembrar-nos do IDORT, que apesar de não ter um peso institucional tão relevante, expressa ideologicamente o pensamento de intelectualidade pautada nos modelos organizacionais alemães no qual o Estado era o apaziguador das tensões sociais e o coordenador dos processos produtivos.

A política corporativista varguista no período é a principal responsável pelo alavancamento da indústria no Brasil, promovendo um processo que a fraca burguesia nacional não conseguiria fazer.

Alguns dos problemas da fraca infraestrutura brasileira entravavam o processo de industrialização no Brasil, nos anos 30 a criação de uma siderúrgica nacional, a futura CSN era um problema da ordem do dia.

Para tanto o Brasil enfrentava graves problemas, pois não possuía uma integração do seu território o que dificultava muito o processo. Os problemas de infraestrutura como falta de ferrovias, estrada e a falta de domínio sobre novas tecnologias que permitissem o

desenvolvimento de novas técnicas e controle da produção também entravavam o processo produtivo.

Assim a criação de uma siderurgia que abastecesse o mercado interno na produção de aço se fazia urgente no Brasil, então consideraremos uma figura norte americana dentro desse processo que devemos lembrar, Percival Farquhar, com seu projeto em Itabira.

Percival Farquhar era um norte americano com negócios no Brasil, na área de mineração que teve vários problemas com os chauvinistas locais:

Os nacionalistas extremados, entretanto, não toleravam investimentos estrangeiros em áreas críticas, como as do aço e da produção mineral. Durante o ano de 1939, eles ganharam terreno, até que em 1940 o código de minas proibiu aos estrangeiros a posse de recursos do subsolo ou de usinas de aço à base de matérias-primas nacionais, bem como o investimento de capital nesse setor. Contudo, o referido código foi devidamente suavizado por decretos de 1941 para permitir a volta do capital estrangeiro na área em causa. (WIRTH, 1973, p. 77).

Farquhar tentou por inúmeras vezes abocanhar as jazidas de minérios no subsolo do sul do país, sua proposta da construção de uma malha ferroviária de Itabira que ligaria o Sul e o Sudeste do país várias vezes foi negado, por questões políticas.

Até a construção da usina nos anos 40 em Volta Redonda muito se foi debatido, até que foi aceito uma indústria nacional que recebesse dinheiro estrangeiro para um investimento que levaria décadas para se concretizar só com recursos nacionais.

Vargas soube muito bem como negociar com as potências da época para capitalizar os recursos, um jogo político delicado entre os EUA e a Alemanha. Os nacionalistas exacerbados muito insistiram para o firmamento de um contrato com a Alemanha, promovendo verdadeiras excursões para a formação de engenheiros no exterior:

Assim, em 1931 o ministro da Guerra, Leite de Castro, organizou uma Comissão Nacional do Aço para estudar todo o problema do ferro e do aço. Em 1933, chefiou uma missão encarregada de estudar as usinas siderúrgicas europeias. A recém-fundada Escola de Engenharia do Exército começou a formar engenheiros metalúrgicos; muitos oficiais do Exército receberam treinamento especializado no estrangeiro. (WIRTH, 1973, p. 67).

Um dos ministros do Governo, Osvaldo Aranha, foi um dos responsáveis pelo contrato ser fechado com o governo americano, Osvaldo Aranha tinha conexões não apenas no governo como também com industriais da época como Farquhar.

Osvaldo Aranha em um verdadeiro leilão, como acabou sendo tratada a questão do investimento externo de capital na futura siderurgia nacional, consegue garantir melhores investimentos dos EUA para o território brasileiro.

Após a escolha de Volta Redonda para a construção, em uma região antes cafeeira no Vale do Paranaíba, cercado por montanhas, Nessa região uma verdadeira fortaleza foi construída.

Para a construção da indústria inúmeros problemas tiveram que ser solucionados, desde a infraestrutura, logística, tecnologia, investimentos e barganhas políticas para o sucesso desse novo empreendimento.

Essas mudanças no espaço de Volta Redondo desde a construção de vilas para os trabalhadores cercados por jagunços, escolas e hospitais que faziam o verdadeiro adestramento da mão de obra, e é claro o gringo antes tão rechaçado se torna um dos Gestores com experiência para fazer tal empreendimento de grande porte poder dar certo, Percival Farquhar.

A industrialização brasileira só foi possível por uma intervenção do estado, atuando de forma corporativista, que Vargas contou não apenas com a formação de técnicos no exterior e investimento estrangeiro, mas como uma reconfiguração no espaço intelectual e político dentro do país.

As práticas de gestão desenvolvidas anteriormente pela atuação de empresas estrangeiras promovendo uma nova ótica sobre a gestão contribuíram no processo de industrialização no Brasil e em sua tentativa de finalmente entrar no ciclo de mais valia relativa.

## **REFERÊNCIAS**

BERNARDO, João, *Economia dos conflitos sociais*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

GOLDMANN, Lucien. *Dialética e cultura*; tradução de Luiz Fernando Cardoso, Carlos Nelson Coutinho e Giseh Vianna Konder. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MCDOWALL, Duncan, *1949 - Light*. tradução Helena Maria Andrade do Nascimento. – Rio de Janeiro: Ediouro, 2008

WEINSTEIN, Barbara. *(re)formação da classe trabalhadora no Brasil, 1920-1964*. tradução Luciano Vieira Machado. São Paulo: Cortez: CDAPH-IFAN- Universidade São Francisco, 2000.

WIRTH, John D. *A política do desenvolvimento na era Vargas*. Trad. de Jefferson Barata. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, Serv. De Publicações, 1973.

Anais Eletrônicos do  
**X Encontro Estadual ANPUH-GO**  
**Didática da história: pesquisar, explicar, ensinar**

ISSN 2238-7609

**NELSON RODRIGUES ENTRE O JORNALISMO E A LITERATURA**

Leandro Antonio dos Santos - UFG/CAC<sup>1</sup>

lendrosantoss1917@hotmail.com

Valdeci Rezende Borges - UFG/CAC<sup>2</sup>

valdecirborges@terra.com.br

**RESUMO:** O objetivo deste texto é apresentar a importância da ficção e da realidade carioca da segunda metade do século XX dentro da composição estético-literária de Nelson Rodrigues. Focando sua intensa atividade jornalística desde a adolescência, apresentamos o momento de adensamento de sua concepção e de suas ideias acerca da sociedade urbana transposta em sua coluna “*A vida como ele é...*”, no jornal a *Última Hora*. Esse espaço foi constituído por uma série de contos publicados diariamente, os quais lhe renderam popularidade em toda a cidade do Rio Janeiro na década de 1950, tornando um dos jornalistas mais lidos e comentados, devido ao realismo retratado nas histórias, recebendo o reconhecimento do público leitor diante das situações retratadas. Os planos da realidade e da ficção se misturam e interpenetram na composição do universo rodriguiano. O grosso de sua obra foi produzida para a publicação em folhetins. Por meio deste veículo de comunicação ele pode adentrar de forma intensa nessa sociedade, empreendendo um diálogo com os leitores da cidade ao evidenciar as relações amorosas da época e o cotidiano do subúrbio carioca pela lente da sexualidade, da família e das relações de gênero, assim como na descrição dos ambientes sociais da cidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Jornalismo; Ficção; Literatura; Narrativa.

---

<sup>1</sup>Orientando, graduando em História pela Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, bolsista PIBIC.

<sup>2</sup>Orientador, Professor Dr. do Departamento de História e Ciências Sociais da UFG/CAC, Pesquisador CNPq (PQ) – Bolsa Produtividade, NIESC – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudos Culturais.

**ABSTRACT:** The aim of this paper is to present the importance of fiction and reality in Rio the second half of the twentieth century in the aesthetic-literary composition of Nelson Rodrigues. Focusing his intense journalistic activity from adolescence, the time to present their design and density of its ideas about urban society incorporated in his "Life as it is ...", the newspaper *Ultima Hora*. This space consisted of a series of stories published daily, which earned him popularity throughout the city of Rio de Janeiro in the 1950s, becoming one of the most widely read and commented journalists due to the realism portrayed in the stories, receiving recognition from the public player in front of the situations portrayed. The planes of reality and fiction mingle and interpenetrate in the composition of the universe Rodriguean. The bulk of his work was produced for publication in serials. Through this vehicle of communication it can penetrate so intense that company, undertaking a dialogue with readers of the city to highlight the season of love relationships and daily life of the suburbs through the lens of sexuality, family and gender relations, as well as in describing the social environments of the city.

**KEYWORDS:** Journalism; Fiction; Literature; Narrative.

*“A realidade deveria ser tão fascinante quanto à ficção e, se não fosse, era preciso fazê-la ser” (LAGE, 2001, p. 15).*

Nelson Rodrigues (1912-1980), sempre dizia que seu lugar predileto era a redação do jornal. Sentira atraído pela vida jornalística desde a sua adolescência, quando tinha apenas treze anos de idade, quando foi trabalhar no jornal *A Manhã*, de propriedade de seu pai, Mário Rodrigues (1885- 1930). Começou sua carreira jornalística como repórter policial e essa etapa inicial serviu como um laboratório de extrema importância para a produção de seus contos futuros na coluna “*A vida como ela é...*” no período de 1951 a 1961. Sua atuação, principalmente, na coluna diária do jornal a *Última Hora*, reservou a ele a popularidade em todo o Rio de Janeiro devido à característica realista da narrativa que apresentava ao público leitor, das personagens retratadas em transição pela cidade e do consequente sucesso perante os leitores.

Seu estilo jornalístico é marcado pela latente da subjetividade na composição de suas histórias, as quais evidenciam a presença de sua memória individual e da observação do cenário das ruas, dos tipos sociais existentes, com seu olhar atento e crítico do ambiente do

subúrbio carioca, da cultura urbana, dos valores e conflitos de experiências cotidianas amorosas entre homens e mulheres.

O interesse está na investigação da historicidade de sua obra ao retratar a sociedade brasileira, especialmente o contexto do subúrbio carioca, de classe média, a partir da década de 1950. No intuito de observar o universo ficcional rodriguiano na captação de temas trabalhados pelo autor, recorreremos ao paradigma indiciário de Carlo Ginzburg e às contribuições da microhistória. Assim tentamos por em evidencia os fatos relacionados à esfera do banal, das impressões efêmeras e dos pormenores pertencentes às relações entre homens e mulheres. Focamos os acontecimentos corriqueiros do cotidiano das ruas, os fatos negligenciáveis, desprovidos de atenção no que refere ao interesse e olhar social, que conduzem a pistas e são indícios, sinais de certas práticas culturais na paisagem carioca. Desta forma buscamos compreender as elaborações e interpretações acerca da cultura urbana de modo mais amplo e generalizado, por meio de temas como o adultério, o amor e a morte, elucidando e decifrando as representações, os comportamentos sociais que fazem parte da tessitura do social. Esse movimento vai do particular para o universal. Os temas de suas histórias, a acuidade da natureza humana, a fotografia da cidade, o conhecimento do subúrbio, os tipos sociais em transição, os ambientes públicos, as relações familiares em deterioração, inserem numa projeção generalizante do tipo, do protótipo do brasileiro, a partir da sociedade brasileira pela visão da classe média de meados do século XX, partindo da especificidade do ser carioca. Por isso afirmamos, “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1997, p. 177).

Nelson Rodrigues formulou representações sociais em sua narrativa ao fotografar cenas das ruas da cidade do Rio de Janeiro, ao apresentar a sociedade por meio de sua coluna e de assuntos até então vistos difíceis no meio social, um destes era o adultério, principalmente de mulheres que, cada vez mais, reivindicavam seu direito de se emancipar de sua antiga condição histórica. A infidelidade feminina é marca evidente em toda a sua composição estética como autor de teatro e redator de folhetins. Com isso pode adentrar o campo dos costumes de uma sociedade ainda marcada por valores cristãos, por uma forte moral conservadora no seio da família, que sempre destacava e implementava a repressão sexual tão experimentada por suas personagens. Uma sociedade que era regida por aparências, as quais a modernidade procurava destruir pela substituição de novas formas de sociabilidade.

O jornal sempre foi o veículo predileto de atuação de Nelson Rodrigues. Sua atividade como jornalista foi marcante em toda a sua vida. Trabalhou em vários jornais, em diferentes épocas. O começo de sua carreira se deu muito cedo, em 1920, no jornal *A Manhã*, sendo um

momento decisivo na sua formação de jornalista e de profissional ligado aos fatos relacionados ao cotidiano da sociedade. Em 1928, após seu pai perder o controle do jornal para seu sócio, o mesmo fundou a *Crítica*, fazendo parte da redação do periódico junto a seus irmãos e preferindo sempre as páginas policiais. Foi neste espaço que viu seu irmão Roberto levar um tiro, pelo fato do jornal apresentar uma notícia polêmica sobre um casal. Trazia um relato de separação, que ocasionou a fúria da mulher, de nome Sylvia, que invadiu a redação e matou seu irmão, ainda que, na verdade, o tiro fosse endereçado a seu pai. Este acontecimento repercutiu de forma bastante profunda na vida de Nelson Rodrigues e em sua posterior escrita. Seu pai veio a falecer tempos depois. Logo passou a atuar no jornal *O Globo*, no qual foi somente admitido e ganhou salário em 1932. Em 1945, ingressou nos *Diários Associados* em *O Jornal*, onde começou a produção de seus primeiros folhetins.

Em 1950 foi convidado por Samuel Wainer a trabalhar no *Última Hora*, que propiciou a Nelson Rodrigues um imenso sucesso jornalístico, jamais visto. Logo depois, em 1967, na Tv Globo, integra a primeiro debate da televisão brasileira sobre futebol, na *Grande resenha Facit*. Em 1967 publica suas memórias no mesmo jornal onde seu pai trabalhou no *Correio da Manhã*.

Nos interessa, sobremaneira, o período em que produziu seus contos no interregno de 1951 e 1961, em sua coluna diária *A vida como ela é...*, no jornal *Última Hora*. Momento em que sua popularidade se tornou cada vez mais crescente pelo grande sucesso de suas histórias perante a recepção do público leitor, além de marcar sua personalidade e fama de tarado ante a opinião pública. Todo o dia Nelson escrevia uma historia diferente. Os leitores esperavam com ansiedade, querendo, sempre, descobrir qual seria a adúltera do dia, como fica explícito em suas memórias:

Se as novas gerações me perguntassem o que era A Vida como ela é..., diria: - “Era sempre a história de uma infiel”. Apenas isso. E o leitor era um fascinado. Comprava a Última Hora para conhecer a adúltera do dia. Claro que, na minha coluna, também os homens traíam. Mas o que o público exigia era mesmo a infidelidade feminina. Quando saí da Última Hora, e acabei A vida como ela é..., o telefone não parava. Homens e mulheres queriam saber se não ia sair mais e por quê. Dir-se-ia que o problema do brasileiro é um só: - ser ou não ser traído (RODRIGUES, 1993, p. 68-69).

Assim, são elementos de sua narrativa, o amor, o sexo e a morte, temas que se relacionam formando a estética do trágico que envolve suas personagens sempre edificadas numa atmosfera realista que marca as situações construídas e tratadas pelo autor. Por isso o interesse público em torno de sua coluna; todos queriam ler, saber, e tomar nota daquilo que era abominado e temido: o adultério. Um tema tão banal e corriqueiro, mas que movimentou a

curiosidade de inúmeras pessoas e a atenção por sua imagem de jornalista de fatos do cotidiano.

A marca da escrita nos contos de sua coluna diária advém das observações de fatos relacionados ao ambiente da cidade, das histórias de amor, sempre permeadas pela sutil marca de sua subjetividade latente, de sua vivência e conhecimento do subúrbio carioca de onde filtrou suas impressões mais sutis. Realidade e ficção que produzem um efeito uníssono e que fazem parte de sua produção jornalística, planos que são sobrepostos, na perspectiva da estética rodriguiana.

O realismo das histórias retratadas garante à literatura de Nelson Rodrigues marca viva da expressão de seu tempo e do cotidiano das ruas. Nas representações sociais do espaço urbano carioca e de seus tipos humanos sempre esteve presente em sua obra, na descrição nua e crua dos costumes sociais vigentes em transformação.

A ficção é algo presente e pertinente na obra rodriguiana. Reside nesse aspecto a importância de sua narrativa e seu peso literário. Por meio de situações reais, Nelson criava e recriava um mundo novo ao seu modo, a seu gosto, sempre com a lente da ironia, marca indispensável no seu trato com o universo dos leitores. No próprio título da coluna se percebe esse recurso. O autor queria revelar aquilo que estaria acontecendo, que era abominado pela sociedade e que pertencia ao domínio do privado. Essa carga de realidade advém de sua experiência como repórter policial que o arrastou desde a sua adolescência e de seu interesse pelos temas corriqueiros e negligenciáveis em relação à vigilância do olhar social.

As impressões de sua infância vivida na Zona Norte do Rio de Janeiro, marcaram seu estilo por toda a vida. Aos acontecimentos trágicos que vivenciou, juntou seu olhar atento para a classe média, “da qual Nelson Rodrigues espremeria até a última gota de suco em suas futuras peças, romances, contos e crônicas” (CASTRO, 1992, p. 22).

Seu estilo pode ser buscado no que o consagrou, no que denomina-se de *fait-divers*, que, dentro de uma linguagem jornalística, significa as notícias que pertencem a fatos relacionados ao cotidiano, assuntos que estariam despercebidos e relegados ao segundo plano e que não deveriam ser tratados como prioridade e com a devida atenção.

Desde o início de sua infância Nelson já demonstrava um incrível interesse pelos romances do século XIX, dois quais “começara a ler como um possesso” (CASTRO, 1992, p. 28), os quais serviram de rica inspiração para suas histórias futuras e a composição das suas personagens expressas nos contos.

Em 1950 o jornalista Samuel Wainer convida Nelson Rodrigues a escrever uma coluna diária no jornal a *Última Hora*, a qual se baseasse em fatos da realidade. Sugeriu que a coluna



chamasse “*Atire a primeira pedra*” e Nelson Rodrigues aceitou o convite. Mas decidiu alterar o nome de sua seção para um novo título, “A vida como ela é...”, para ele “muito mais sugestivo, ele achava, e dava um toque de fatalidade, de ninguém-foge-ao-seu-destino. Samuel concordou e Nelson foi escrever a primeira coluna” (CASTRO, 1992, p. 236).

Nelson fez sua parte, conquistou o público, colocou as relações familiares na ordem do dia nas linhas da coluna e, com isso, apresentou:

um fascinante elenco de jovens desempregados, comerciantes e “barnabés”, tendo como cenário a Zona Norte, onde eles viviam; o Centro, onde trabalhavam; e esporadicamente, a Zona Sul, onde iam para prevaricar (CASTRO, 1992, p. 237).

Seu objetivo estava em rasgar a cortina da hipocrisia e evidenciar a repressão da sexualidade, principalmente, da mulher insatisfeita em seus casamentos. Em seus contos “homens e mulheres, viviam num estado de excitação erótica” (CASTRO, 1992, p. 237). Aos poucos sua coluna se tornou leitura obrigatória no cotidiano dos leitores dos jornais, principalmente, em bondes e lotações em toda a cidade do Rio de Janeiro.

Uma cena comum nos ônibus apinhados era a fila de homens em pé no corredor, pendurados nas argolas e empunhando um exemplar de a *Última Hora* dobrada na página de “A vida como ela é...” (CASTRO, 1992, p. 238). O reconhecimento da coluna esta ligado ao fato Nelson “ter criado um espaço no imaginário social” (FILHO, 2011, p. 12).

Durante sua vida jornalística travou uma série de confrontos com diversificados setores sociais. Uma dessas polêmicas concerne ao uso da linguagem literária e ficcional na imprensa carioca a partir da segunda metade do século XX, contra os idiotas da objetividade, que, para ele, se tornariam seres abomináveis dentro das redações dos jornais.

Sou da imprensa anterior ao copy desk. Tinha apenas treze anos quando me iniciei no jornal, como repórter de polícia. Na redação não havia nada de aridez atual e muito pelo contrario: - era uma cova de delícias [...] de repente, explodiu o copy desk. Houve um impacto medonho. Qualquer um na redação, seja repórter do setor ou editorialista, tem uma sagrada vaidade estilística. E o copy desk não respeitava ninguém (RODRIGUES, 1995, p. 50).

Nelson sempre revelou interesse pela escrita rebuscada, ficcional e pitoresca, dando aos seus folhetins toques sutis de apreço a uma linguagem própria, que fosse marcadamente sua, esta aí a sua originalidade de sua narrativa. Neste período observava-se que o jornalismo carioca estava recebendo grande influência das práticas da imprensa norte-americana. As novas técnicas estavam sendo empreendidas, inovações importantes na forma de conceber o jornal. Percebe-se um afastamento da influência da literatura por parte da inspiração dos jornalistas na composição de temas para os jornais. Nelson Rodrigues combate, de forma

atuante, este novo modelo que estava sendo implantado na imprensa carioca, por retirar a carga de literalidade e ficcionalidade de um jornalismo cada vez compromissado com a objetividade dos fatos do cotidiano.

Nelson não queria perder sua capacidade de compor as suas palavras, de cativar e de fazer delirar o leitor com suas histórias trágicas em cada linha de seu texto. Não buscava prescindir de sua carga de subjetividade que era o ponto alto de sua criação jornalística e formação como escritor.

A liberdade criadora, livre de rótulos, de Nelson Rodrigues impressionava os leitores. Um mecanismo sempre usado e defendido por ele desde início de sua participação na redação era unir traços do discurso ficcional e deixar transparecer e projetar o efeito do real. Sua linguagem era extremamente rebuscada e carregada de excessos, sendo estas marcas de seu estilo de escrever e pensar o mundo a sua volta.

Ao conceber uma forma própria de pensar sua linguagem, em detrimento das inovações que estavam sendo percebidas, Nelson se torna uma grande personalidade dentro do espaço jornalístico. Na defesa de sua maneira de contar suas histórias esta a marca de sua literatura, no trafegar por temas retirados de sua obsessiva imaginação e ao mesmo tempo na recriação da vida real das ruas em suas crônicas, contos, romances e peças teatrais. Assim, sempre instigou o gosto do público por sua coluna, gerando expectativas e anseios dos leitores da cidade.

A reportagem policial se apresenta na vida de Nelson Rodrigues como o início de tudo; “a reportagem policial vai se transformando para sempre num dos elementos básicos da minha vida. Através dela tive intimidade com a morte” (RODRIGUES, 1993, p. 18). Por meio dela pode adentrar o cotidiano e marcou toda a sua escrita, pois utilizava dessa descoberta para produzir os seus personagens e suas histórias. Da experiência desse tipo de jornalismo, Rodrigues absorveu sua visão de mundo e a base de sua produção literária e dramática (SALES, 2011, p. 329).

Na época esse tipo de jornalismo estava bastante em alta havendo até uma concorrência entre os jornalistas desse ramo. Para o escritor, a linguagem jornalística não se diferenciava da literária, havendo um processo de similaridades, trocas constantes, pois sua realização como jornalista ocorria por meio da ficcionalidade que se encontrava com o real e sua linguagem se dava em torno da “vulgaridade humana, á condição humana, á fraqueza honesta, a hipocrisia diária, as neuroses comuns” (CLARK, 2002, p. 9).

Portanto, Nelson Rodrigues, no seu diálogo com a realidade, por meio da coluna no *Última Hora*, incorporou aspectos tanto do discurso jornalístico, como, ao mesmo tempo, deu

aos seus escritos contornos literários. Esta era sua forma de conceber o real e projetar as cenas da realidade social.

Sua coluna é fruto de sua personalidade, de seu pensamento complexo e atribulado, do intelecto e curiosidade pelo ser humano. Sua feroz imaginação e senso apurado de realidade que o impelia a colocar sujeitos históricos anônimos a margem da realidade daqueles que a presenciavam nas páginas do jornal diário, seu objetivo era de “denunciar a fragilidade das convenções sociais, morais, políticas, mostrando-as como são: regras temporárias de convívio, destinadas a engessar o comportamento dos personagens, limitando-os a infelicidade” (MARQUES, 2011, p. 31).

Sua marca como jornalista e escritor se mostra sempre presente e atual pelos seus temas e personagens que trazidos no bojo de suas histórias demonstram a atemporalidade de sua narrativa, que ajudou a formar um painel da sociedade brasileira da segunda metade do século XX.

## REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, Manuel. Nelson Rodrigues: ame-o ou deixe-o. *Jornal da Unicamp*, Campinas, 26 de ago. a 1 set. 2002. Disponível em:<[http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp\\_hoje/ju/agosto2002/unihoje\\_ju187pag12.html](http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/agosto2002/unihoje_ju187pag12.html)>. Acessado em: 27 jun.2011.

CASTRO, Ruy. *O anjo pornográfico: a vida de Nelson Rodrigues*. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

CLARK, Linda. Nelson Rodrigues: jornalismo e literatura na dose certa. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 17, p. 3-11, jan. /fev. 2002. Disponível em: <[www.gelbc.com.br/pdf\\_revista/1701.PDF](http://www.gelbc.com.br/pdf_revista/1701.PDF)>. Acessado em: 15 abr. 2012.

GIZNBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LAGE, Nilson. *Estrutura da notícia*. São Paulo: Editora Ática, 2004.

MARQUES, F. Situações moralmente insustentáveis: humor e dramas nas tragédias cariocas de Nelson Rodrigues. In: Especial Nelson Rodrigues Folhetim Teatro do Pequeno Gesto. Editora Pão e Rosas. N. 29. 2010/2011. p. 27-37.

RODRIGUES, Nelson. *A vida como ela é: o homem fiel e outros contos*. Seleção Ruy Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

\_\_\_\_\_. *Memórias de Nelson Rodrigues, a menina sem estrela*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

\_\_\_\_\_. *A cabra vadia*. Seleção de Ruy Castro. São Paulo. Companhia das Letras, 1995.

SALES, E. M. Narrativas convergentes: ficção e realidade na prosa de Nelson Rodrigues. *Estudos em Jornalismo e Mídia*, Florianópolis, v. 8, n. 2, jul. dez. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2011v8n2p323>>. Acessado em: 15 ab. 2012.

Anais Eletrônicos do  
**X Encontro Estadual ANPUH-GO**  
**Didática da história: pesquisar, explicar, ensinar**

ISSN 2238-7609

**A ÁRTEMIS BARBARIZADA DA TRAGÉDIA: ENTRE O ESCRITOR E O RECEPTOR**

Leandro Mendonça Barbosa  
leandromemorialista@gmail.com<sup>1</sup>

**RESUMO:** Ártemis, a deidade que simbolizaria, consensualmente, a caça no período ateniense clássico foi, na verdade, fruto de algumas controvérsias quando da escrita de algumas tragédias atenienses, controvérsias estas até entre um mesmo tragediógrafo. Eurípides assenta Ártemis como a virgem zelosa pela caça; desta maneira percebemos em *Hipólito*. Mas em outras peças, como *Ifigênia em Tauris* e *Ifigênia em Aulis*, a deusa é mais selvagem a até semelhante a divindades bárbaras, em um contraponto com a sua imagem olímpica de deusa casta. Compreender as distintas facetas nas quais Eurípides lançou mão para redigir suas obras, bem como de que forma o público as recebeu, é a intenção maior desta comunicação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ártemis; Eurípides; Tragédia.

**ABSTRACT:** Artemis, the deity that symbolizes consensually hunting in classical Athenian period was, actually, the result of some controversy at the time of writing of some Athenian tragedies, controversies even among the same tragedy writer. Euripides based Artemis as the virgin that zeals for hunting, this way we see in *Hipolito*. But in other plays, such as *Ifigenia in Tauris* and *Ifigenia in Aulis*, the goddess is more savage than barbarian deities, in a counterpoint with its olympic image of chaste goddess. Understanding the different facets in which Euripides has used to write his works, and how the public received, is the highest intent of this communication.

**KEYWORDS:** Artemis; Eurípides; Tragedy.

---

<sup>1</sup> Doutorando em História da Antiguidade Clássica pela Universidade de Lisboa.

No teatro ateniense, Ártemis figura em algumas peças – todas elas de autoria de Eurípides – aliás, das deidades ctonianas, é uma das que mais figura neste gênero, ficando atrás somente do popular Dioniso. A mais antiga delas que chegou até nós é a importante tragédia euripídiana *Hipólito*, encenada pela primeira vez em 428 a.C. Nesta peça temos como núcleo central o herói caçador Hipólito e sua madrasta Fedra, segunda esposa de seu pai Teseu, herói ateniense. Os atos se sucedem em uma localidade chamada Trezene, uma antiga cidade na região da Argólida.

Hipólito é a personagem mitológica mais ligada a Ártemis, sendo devoto da deusa. Como ela, Hipólito é caçador, destemido em seus afazeres e, principalmente, mantém-se casto por toda a vida, recusando os prazeres carnis e, alegoricamente, recusando Afrodite. As disparidades entre Ártemis e Afrodite são latentes, e tornam-se claras nos escritos de Eurípides; Afrodite, indignada com a castidade de Hipólito, jura vingar-se deste. O próprio fato de a deusa sentir-se incomodada com a virgindade faz desta uma antagonista da deidade virgem Ártemis.

Não trabalharemos exaustivamente a peça<sup>2</sup> devido ao fato da mesma apresentar uma Ártemis olímpica; por diversas passagens a deusa é a virgem celeste, a que se encontra no átrio, a gloriosa e celeste filha do soberano Zeus. Somente por um momento, logo no início da obra, é que Ártemis é lembrada como a deidade da caça e dos bosques, faceta que possui afinidade por parte de Hipólito.

No início do primeiro ato, temos na fala de Afrodite a descrição de seu ódio, pelo fato de o esplêndido Hipólito negá-la e louvar Ártemis:

Rejeita núpcias, delas se horroriza,  
honra a Ártemis, irmã de Apolo, e filha  
de Zeus: esta a sua grande divindade;  
na sua companhia pelos bosques  
ligeiras feras de contínuo acossa,  
e aspira a mais do que a mortal é dado.  
Mas isso não o invejo, nem me importa;  
mas do em que me ofendeu, hei de vingar-me (...) (Hipólito, v. 13-20)

O tipo de associação que o herói possui com Ártemis é por afinidades, como a prática da caça e, até certo ponto, é possível presenciar a própria masculinidade de Ártemis, a caçadora. Hipólito não opta por uma deusa feminina como Afrodite; ou casada como Hera; ou

---

<sup>2</sup> Para uma discussão acerca dos aspectos da obra ver: BARRET, W. S. *Euripides Hippolytos*. Oxford: Clarendon Press, 1964.

ainda representante do lar, como Héstia; escolhe sim uma deusa virgem e associada a práticas masculinas.

Todavia esta virgindade de Ártemis, bem como o fato da repulsa que esta tem pelos seres do sexo masculino, faz com que esta seja a mais erotizada das deusas (LORAUX, 1990, p. 45), provocando o fascínio dos homens. Diferentemente de Afrodite, que seduz e encantam os homens, com seu corpo quase nu, Ártemis mata aquele que a presencia se banhando (LORAUX, 1990, p. 45), provocando a curiosidade também o desafio, da mesma forma que Afrodite sente-se desafiada por Hipólito não a cobiçar.

No início da peça temos a associação que simbolizará a deusa em todo o andamento da mesma: a caça – diferentemente em outras tragédias do próprio Eurípides, que associará Ártemis ao sacrifício e aos rituais misteriosos. Assim como sua protetora Hipólito se dedica somente a caçada, sendo casto e rejeitando pretendentes. Hipólito estaria materializando a personalidade da deusa em um corpo humano, e o fato de não se entregar aos prazeres carnavais faz com que Afrodite se enfureça; a deusa da paixão, na verdade, está enfurecida com o próprio antagonismo que Ártemis exerce sob seus poderes.

Muito mais ctonica é a peça *Ifigênia em Tauris*, também de Eurípides, encenada em 414 a.C. Nesta obra há a tentativa de Ifigênia de escapar do sacrifício em Áulide, sendo salva por uma selvagem Ártemis, tornando-se a sacerdotisa da deusa, que exige sacrifícios humanos, no país dos touros. A própria peça tem como cenário uma fachada do templo de Ártemis. Ifigênia inicia sua teogonia como uma antiga divindade já associada à Ártemis, responsável por seu culto (WEFFORT, 2008, p. 62); há versões que colocam que Ifigênia é mais tarde transformada em Hécate. É tardiamente – quem sabe no próprio período clássico – que a narrativa mítica distancia-se da narrativa trágica, e Ifigênia passa a ser humana; sacerdotisa do templo de Ártemis.

Nesta peça fica clara a diferença entre estas duas narrativas: pela cronologia do mito de Ifigênia, primeiramente a jovem é levada a sacrifício, e em segundo momento é que se torna sacerdotisa de Ártemis. No teatro Eurípides escreve primeiramente o segundo momento, da Ifigênia sacerdotisa, para somente, quase dez anos depois, redigir a primeira parte, da tentativa do sacrifício da princesa, presente na peça *Ifigênia em Áulide*. Nos primeiros versos Ifigênia se apresenta:

(...) Deste e da filha de  
Tindáreo, nasci eu, Ifigênia, sua filha, a que meu  
pai sacrificou a Ártemis, assim parece, a causa de  
Helena, junto aos redemoinhos que o Euripo com  
freqüência, agitando suas águas mediante densas

brisas, conduz ao escuro mar azul nos famosos  
desfiladeiros de Áulide. (...) (Ifigênia em Tauris, v. 4-10)

Além de Eurípides, nas palavras da jovem, narrar a intenção de Agamemnon – pai de Ifigênia – de sacrificar a filha a Ártemis, o tragediógrafo dá o tom de como será toda a peça: sombria e marcada pelas forças da natureza: os redemoinhos e as águas escuras de Euripo – estreito da Beócia, próximo a cidade de Áulide – atestas que a região de Ártemis, a Beócia, era um território regido por inóspitas forças da natureza.

Seguindo, Eurípides relata em detalhes da terra bárbara em que Ifigênia se encontrava, e dos costumes que também eram caros a deusa Ártemis:

E depois de chegar em Áulide, desgraçada, colocada sobre  
uma pira que se levanta, ia ser morta por uma espada.  
Mas Ártemis me raptou, dando aos aqueus no meu  
lugar uma cerva, e após enviar-me ao reluzente  
éter me instalou nesta terra dos touros,  
a que entre os bárbaros reina o bárbaro Toante,  
que por ter pés rápidos semelhantes a asas, recebeu  
este nome devido a sua ligeireza com os pés. E nestes  
templos me estabeleceu como sacerdotisa, donde  
precisamente a deusa Ártemis está satisfeita com  
com os costumes da festa (belo é somente o nome  
mas calo sobre os demais por temor a deusa) (pois  
sacrífico, segundo um costume anterior na cidade,  
todo homem grego que chega a esta terra).  
Já no início, mas das vítimas outros se encarregam  
em segredo dentro do santuário da deusa. As  
estranhas visões que na noite trago ao chegar as direi  
ao éter, se de qualquer um desses há cura. (...) (Ifigênia em Tauris, v. 25-42)

Extremamente diferente da peça *Hipólito*, a Ártemis de *Ifigênia em Tauris* é extremamente rude, selvagem e barbarizada; uma ctoniana. Para acalmar os aqueus, a princesa seria sacrificada, mas é salva por Ártemis e uma cerva é abatida. Indo para o reino bárbaro dos touros<sup>3</sup>, a jovem se torna uma sacerdotisa. Intrigante é a idéia de mundo barbado que se formata nesta peça: o homem que adentrasse o local seria sacrificado. A própria idéia do local inóspito – pois Ártemis é referenciada como a deusa das florestas, dos lagos e locais pantanosos – associa-se ao costumes também inóspitos de deusa: caçadora, avessa aos homens e, embora bela, temida. Também é importante percebemos a relação da deusa com o touro, animal forte e selvagem. A pira concede a noção de fogo; que Ifigênia – e depois a cerva – iriam ser queimadas. Esta prática, comum em relação a animais (BURKERT, 1982, p. 137), também poderia ser utilizada em seres humanos, se assim se configurasse o ritual em honra àquele deus.

<sup>3</sup> Segundo Germán Santana Henríquez (2006), existe um consenso de que esta terra seria Queronéia, em Criméia, localizada ao pé do Cáucaso e na costa do mar Negro.



Na metade da peça, Orestes – que ainda é perseguido pelas Erínias – clama a Apolo e cita sua irmã Ártemis. É quase certo que nesta localidade realmente existia um templo e cultos a Ártemis, e que estes rituais eram muito mais associados à selvageria do que as festas, por exemplo, atenienses:

(...) Tu me disseste que foi até os montes da terra Táurica, donde Ártemis, sua irmã, tem seus altares, e que me apoderara da imagem da deusa na qual dizem que caiu neste templo do céu. (...) (Ifigênia em Tauris, v. 84-88)

Notamos que Orestes não diz que a terra Táurica é o local de nascimento de Ártemis; ele coloca somente que ali a deusa possuía altares, e que a imagem da deusa caiu do céu, em uma clara menção ao fato da deusa não ser dali, mas ter encontrado naquele local um ambiente de honrarias e adoração.

Na parte final presenciamos, em uma das falas do coro, além do apelo aos animais e a natureza, uma alusão a Ártemis associada ao parto:

CORO  
Pássaro que com calma as montanhas pétreas do mar cantas uma lúgubre desgraça, grito facilmente compreensível para aqueles que entendem que perturba sempre seu marido com cantos, eu lanço meus trens a ti, como ave sem asas, ansiando as assembléias dos gregos, ansiando a Ártemis no nascimento, a que habita junto a costa do Cinto, e a palmeira de frondosa folhagem e o louro exuberante e o sagrado pé da glauca oliva, boa para a dor do parto de Leto, e a lagoa que faz a água dar voltas em círculos, donde o melódico cisne cuida das Musas. (...) (Ifigênia em Tauris, v. 1090-1105)

Faz-se importante notarmos que o parto, neste caso, está acompanhado da “dor”; a dor do parto faz com que as mulheres saem de si e se tornem extremamente selvagem, assemelhando-se a fêmeas animais. Leto, que após muitas intempéries conseguiu conceber o casal de gêmeos, sofre com as dores do parto, e já é auxiliada pela recém-nascida Ártemis. As aves, a lagoa, as montanhas, o louro, a oliveira, todos elementos de uma ruralidade integrante ao imaginário social artemísio.

O último fragmento da peça é uma fala da deusa Atena, se voltando para Ifigênia:

Ali, depois de construir um templo, colocarás a imagem com o nome da terra táurica e por teus sofrimentos que padeceste visitando a Grécia pelos sugadores de sangue das Erínias, os mortais celebram no futuro a Ártemis como deusa Taurópola. Estabelece este costume: quando o povo celebra a festa como expiação de tua morte, que coloquem uma espada no

pescoço de um homem e deixem jorrar seu sangue pelo rito para que a deusa receba suas honras. E é preciso que tu, Ifigênia, seja a guardiã das sagradas pradarias de Braurón, onde ao morrer será enterrada e te dedicarão como oferenda os sutis peplos bordados que as mulheres deixam em casa durante os agonizantes partos. (...) (Ifigênia em Tauris, v. 1453-1467)

Ártemis será a “deusa Taurópoloa”, a de Tauris, a deusa bárbara que regerá esta inóspita e hostil região. Um pouco distinta da Ártemis ática, dos rituais da juventude e nascimento, esta Ártemis representada por Eurípides deseja honras com sangue. Até o próprio parto é descrito de uma forma mais dura: sempre com dor e “agonizante”, muito mais associado ao sofrimento do que a alegria.

Percebemos como as duas Ártemis interagem, provocando esta síntese de divindades em uma só deusa: se em *Hipólito* Ártemis é a responsável deusa da caça, que nunca cede a ritos animais e possui a temperança cara aos atenienses, esta Ártemis de *Ifigênia em Tauris* é barbarizada; a própria terra elencada é distante de Atenas, local em que a peça foi apresentada, o que certamente foi intencional, para causar no público a impressão da distância e do ctonismo que era a escopo para se representar neste texto trágico. A Ártemis ctoniana, assim como todas as outras deidades que já trabalhos nesta tese, é úmida: é dos lagos, dos brejos e mangues; é selvagem, não conhece a *sophrosine*, certamente uma ctonica.

Como última peça que possuía associação com Ártemis está a também euripidiana *Ifigênia em Áulide*, encenada em 405, sendo uma das últimas do teatrólogo a ser apresentadas. Como de costume em diversas peças, esta narra um aspecto associado ao ciclo troiano; centrada no modelo de governante e senhor do *oikos* Agamémnon em contraste com a frágil Ifigênia, emotiva e dependente de afeto (SILVA, 2008, p. 7). A peça gira em torno do destino de Ifigênia, que deve ser sacrificada para que Ártemis cesse a calmaria que impede os barcos gregos de prosseguirem na Guerra de Tróia. O fato de a deusa exigir um sacrifício associa-se a seus poderes subterrâneos e ctonicos, fazendo com que a corrente de crimes continue (PIQUÉ, 1995, p. 7).

A Ártemis desta peça também é barbarizada. Nestes primeiros versos, Agamémnon relata de a terra da deusa é Áulide, uma antiga cidade portuária da Beócia:

Então Calcas, o adivinho, vendo o nosso embarço pronunciou um oráculo:  
Ifigênia, que eu gerei,  
devia ser imolada a Ártemis, que esta região habita;  
a expedição e a ruína dos Frígios, só com o sacrifício;  
sem o sacrifício, nada disto seria possível. (Ifigênia em Áulide, v.)

O tragediógrafo, então, corrobora com a tradição de uma Ártemis estrangeira; aliás, podemos propor um cotejamento da peças *As Bacantes* com a peça em questão, já que ambas fazem parte da mesma trilogia, na qual também constava a peça perdida *Álcmeon em Corinto*. Tanto em *As Bacantes* quanto em *Ifiênia em Tauris* as deidades principais são estrangeiras. Eurípides, na fase de escrita de ambas, já se encontrava em solo bárbaro, e tanto Dioniso na primeira peça quanto Ártemis em *Ifigênia em Áulide* são assentadas como deidades bárbaras

Mas as semelhanças não ficam somente aí: Pierre Brulé nos informa que a este do templo de Ártemis na região de Halai, no Brauron, foi descoberta uma inscrição em comemoração ao Dioniso de Halai (BRULÉ, 1987, p. 310); na terra onde Ártemis era cultuada, havia um Dioniso sincrético, e sua celebração ocorria próxima ao tempo da deusa ou, podemos acreditar, quem sabe junto às comemorações desta. Chega-se a falar de um Dioniso Brauronio que possuía ritos de celebrações semelhantes aos de Ártemis e, ao que parece, a própria Ática aderiu a algumas destas semelhanças: “(...) parece que, si la participation d'Athènes se comprend pour le culte d'Ártemis Brauronia -idée d'une fête fédérale-, il n'en va pas de même pour celui de Dionysos à Brauron; il faut donc que les deux cultes soient liés.” (BRULÉ, 1987, p. 312).

Dioniso e Ártemis também são divindades ligadas à feminilidade, mas se em relação a ritos existem semelhanças, na questão de gênero estas cessão já no primeiro momento. Como percebido no capítulo anterior, Dioniso é o que concede *manía* às mulheres, é o deus que liberta as fêmeas de certas convenções sociais. Já Ártemis é integrada às adolescentes, às donzelas virgens e às mães durante a selvageria do parto; não é alegre, mas severa; não é festiva, é temperante e séria em suas atividades masculinizadas. A linha divisória principal que separa os dois deuses neste sentido é o casamento (BRULÉ, 1987, p. 314): Ártemis é a deusa que orienta as jovens ao matrimônio; já Dioniso, antagonicamente, questiona o matrimônio ao incentivar as esposas a deixar os oikoi e saírem errantes, celebrando o deus por meios de ingestão de vinho, de práticas orgiásticas, da música e da dança.

Continuando na análise do texto, nas palavras de um mensageiro Eurípides nos deixa indícios de como se daria um ritual de casamento, o de Ifigênia com Aquiles. O mensageiro parece organizar o rito, atribuindo funções:

Será que o príncipe Agamémnon, tendo saudades da filha,  
a fez vir para cá?” E há quem observe: “Antes do himeneu,  
consagraram a donzelinha a Ártemis,  
senhora de Áulide. Enfim, quem irá desposá-la?”

Mas vamos! Prepara as corbelhas do sacrificio.  
 Coroai as vossas cabeças. E tu, Menelau,  
 apronta o himeneu e que, sob as tendas,  
 o aulos de lódão soe e dos pés o ruído se levante,  
 pois, para a donzela, chegada é este dia de felicidade.( Ifigênia em Áulide, v.)

Percebemos no início a palavra “himeneu”. O “himeneu” pode ser tanto um deus que representaria o casamento<sup>4</sup> como pode simbolizar o próprio casamento; acreditamos que neste momento é este o caso. O casamento, embora não fosse atribuição de Ártemis, se constituía como uma conseqüência às orientações que a donzela recebia quando da sua puberdade, esta uma imputação de Ártemis. Antes do casamento, consagrar “a donzela a Ártemis” era um ato caro àquela que desejaria um próspero e promissor casamento.

As corbelhas – espécies de cestas ornamentadas com flores – e as coroas concedem a feminilidade ao casamento, uma celebração muito mais da noiva do que do noivo. Aqui preferimos a tradução para *áulos* – assim como em toda a tese – estaria significando que haveria uma celebração musical, mesmo antes do festejo. Como já explanado, Hera é a deusa do casamento, e não Ártemis. Contudo o casamento constituía-se como um rito de passagem, representação da mudança da jovem adolescente para a mulher da fase adulta, e neste sentido Ártemis possuía sua participação. Os casamentos eram marcados, preferencialmente, na lua cheia, mais propicia a fecundidade (FLORENZANO, 1996, p. 46), e Ártemis era a simbolização desta lua, simbolizando que a antes virgem jovem agora estava pronta para a gravidez e para gerar descendentes saudáveis, como a própria passagem de Ártemis para Afrodite, as deusas antagônicas, mas também que se completam.

Continuando o rito matrimonial, também há o ato de se lavar com água. Assim como a morte, o casamento é considerado um rito de passagem, e desta forma a purificação se faz essencial. Por isto a límpida água; da mesma forma que a água é importante para a morte na peça *Édipo em Colono*, também é imprescindível para o casamento, de acordo com esta peça. Também havia o sacrifício durante o casamento: como uma deusa com facetas ctonianas como Ártemis, esta deseja o jorro do sangue de novilhas. O elemento sangue está presente

AGAMÉMNON  
 Manda tua filha fora da tenda, para junto do pai,  
 porque preparadas estão águas lustrais,  
 grãos de cevada para lançar ao fogo que as mãos purifica,  
 e novilhas que, antes dos esponsais, devem abater-se para a deusa,  
 para Ártemis, num jorro de negro sangue.( Ifigênia em Áulide, v.)

---

<sup>4</sup> Filho de Apolo e Afrodite, acreditamos que seja um deus recente – provavelmente do período clássico – haja vista que Hera é a deusa primordial do casamento e a ela era atribuída esta função.

Como na morte, nos ritos do matrimônio também era utilizada a água como purificação e também como prenúncio de sorte<sup>5</sup>. Também havia o sacrifício durante o casamento: como uma deusa com facetas ctonianas como Ártemis, esta deseja o jorro do sangue de novilhas. O elemento sangue está presente em inúmeros e distintos rituais. No último fragmento da peça que iremos trabalhar Eurípidés nos concede a idéia que como seria o rito de sacrifício humano. Ifigênia, já conformada, entrega-se a seu destino:

IFIGÊNIA

Não quero que vertas lágrimas.  
 E vós entoai um péan, ó jovens moças,  
 na hora do meu infortúnio, à filha de Zeus, a Ártemis.  
 Que se faça para os Dânaos o silêncio de bom augúrio!  
 Que alguém a oferta inicie dos cestos sagrados, o fogo ateie  
 aos grãos purificantes de cevada, e meu pai  
 pela direita dê a volta no altar, porque a salvação,  
 que à vitória conduz, venho aos Helenos doar.  
 Conduzi-me, que eu sou  
 a destruição de Ílion e dos Frígios.  
 Dai-me grinaldas para me cingir, trazei-mes,  
 – aqui está a minha trança, para depor no altar –  
 e águas vivas lustrais.  
 Em círculos dançai, à volta do templo,  
 à volta do altar, em honra a Ártemis,  
 da soberana Ártemis,  
 a bem aventurada; pois que – assim é preciso –  
 com o sacrifício do meu sangue  
 os oráculos apagarei.  
 Ó senhora, senhora mãe, lágrimas  
 minhas não terás.  
 É que não ficam bem junto do altar.  
 Eia! Eia! Jovens moças,  
 cantai em coro a Ártemis  
 que em face de Cálçide habita,  
 onde as lanças estacionam hostis  
 apenas por minha causa, desta Áulide  
 nos ancoradouros estreitos. (Ifigênia em Áulide, v.)

Temos neste momento uma clara descrição de um sacrifício. Destarte temos de esclarecer o que entendemos por “sacrifício” neste trabalho. Conforme Marcel Mauss e Henri Hubert: “(...) o sacrifício é um ato religioso que mediante a consagração de uma vítima modifica o estado da pessoa moral que o efetua ou de certos objetos pelos quais ela se interessa.” (MAUSS; HUBERT, 2005, p. 19)

Se o sacrifício, ele por natureza religioso, modifica o estado da pessoa que o executa, então Agamémnon, neste caso, é que será o beneficiado – juntamente com o exército que comanda – enquanto Ifigênia será a consagrada. A coisa consagrada é aquela que serve de intermediário entre o sacrificante e a divindade que receberá o sacrifício (MAUSS; HUBERT,

<sup>5</sup> Maria Beatriz B. Florenzano (2006) informa que existiam fontes específicas para a recolha de água, que era angariada por um cortejo, provavelmente formado por parentes dos noivos.

2005, p. 17); Ifigênia faz o papel da intermediária, ou do meio, utilizado para atingir um fim, apaziguar os ânimos de Ártemis e fazer com que esta ajude os gregos na guerra, por meio dos ventos. E o sacrifício só está completo quando a vítima – mesmo quando se trata de um vegetal – é destruído: sangrado, esquartejado ou consumido pelo fogo. Na peça em questão, Ártemis salva Ifigênia, desta forma uma corça toma o seu lugar; é a única maneira do sacrifício estar completo e de Ártemis permitir que os gregos partissem com seus navios.

Compreendendo esta categoria, é necessário nos atermos também nos momentos anteriores ao sacrifício, e os elementos, ritos e passagens necessários para que o mesmo alcance sucesso, pois a notoriedade não se dá somente no ato de sacrificar, mas também no êxito dos atos anteriores a ele. O *péan* é um canto em honra ao deus; mais especificamente a cura a um deus. As “jovens moças” – provavelmente sacerdotisas de Ártemis, já que o sacrifício ocorre no templo pertencente a deusa – entoariam o cântico no intuito de preparar para o divino o corpo a ser recebido, de purificá-lo espiritualmente, enquanto a água seria a purificação física.

Da mesma forma que no casamento, o grão de cevada sendo consumido pelo fogo também é necessário. Se concordarmos com Mauss e Hubert, de que o sacrifício acontece quando algo é consumido – também pelo fogo – podem existir pequenos sacrifícios anteriores ou posteriores ao sacrifício principal, pois as sementes de cevada, já purificadas – mais um indício de que estas fazem o papel de consagradas intermediárias dentro da dinâmica ritualística – são atiradas ao fogo, para serem consumidas.

A grinalda e a trança também estão associadas ao elemento do feminino, e o ato de depositar a trança no altar seria confiar a própria feminilidade e, principalmente a inocência à divindade; o ato de cortar uma trança – muito mais utilizado nos casamentos – e concedê-la à divindades era exatamente a simbologia de deixar a fase criança para trás (FLORENZANO, 1996, p. 47). Em sentido inverso, o sangue concederia uma parte selvagem e visceral da sacrificada; a ambigüidade que percebemos em Ártemis também é percebida neste fragmento do texto: a feminilidade e a selvageria de Ifigênia é o próprio antagonismo da deusa, que vive na fronteira do olímpico e do ctônico.

## REFERÊNCIAS

BARRET, W. S. *Euripides Hippolytos*. Oxford: Claredon Press, 1964.

BRULÉ, Pierre. *La Fille d'Athènes: la religion des filles à Athènes à l'époque classique. Mythes, cultes et société*. Paris: Le Belles Lettres, 1987.

BURKERT, Walter. *Structure and History in Greek Mythology and Ritual*. Califórnia: University of California Press, 1982.

EURIPIDES. *Ifigênia em Áulide*. Trad. Maria de Fátima Sousa e Silva. Coimbra: FESTEIA, 2008.

\_\_\_\_\_. *Ifigenia Entre los Tauros*. Trad. Germán Santana Henríquez. Madri: Alianza, 2006.

\_\_\_\_\_. *Iphigenia in Aulis*. Trad. Nicholas Rudall. Natl Book Network, 1997.

\_\_\_\_\_. *Iphigenia in Tauris*. Trad. Richmond Alexander Lattimore. Oxford: Oxford/USA Trade, 1992.

\_\_\_\_\_. *Hipólito*. Trad. Frederico Lourenço. Lisboa: Colibri, 1993.

FLORENZANO, Maria Beatriz B. *Nascer, Viver e Morrer na Grécia Antiga*. São Paulo: Atual, 1996.

HENRÍQUES, Germán Santana. “Introducción”. In: *Ifigenia Entre los Tauros*. Madri: Alianza, 2006.

MAUSS, Marcel; HUBERT, Henri. *Sobre o Sacrifício*. São Paulo: COSAC NAIFY, 2005.

LORAUX, Nicole. “O que é uma deusa?”. In: DUBY, Georges e PERROT, Michelle (orgs.). *História das Mulheres: a Antiguidade*. Porto: Afrontamento, 1990.

PIQUÉ, Jorge F. “Arcaísmo na Tragédia: reconciliações religiosas na *Oréstia* de Ésquilo”. In: *Letras*. Curitiba: Ed. UFPR, n44, 1995, p. 25-35.

SILVA, Maria de Fátima Sousa e. “Introdução”. In: *Ifigênia em Áulide*. Coimbra: FESTEIA, 2008.

WEFFORT, Luís Fernando. *Poesia, Retórica e Educação na Ifigênia em Aulis de Eurípides*. São Paulo: Universidade de São Paulo; Faculdade de Educação, 2008 (Dissertação de Mestrado).

Anais Eletrônicos do  
**X Encontro Estadual ANPUH-GO**  
**Didática da história: pesquisar, explicar, ensinar**

ISSN 2238-7609

**LUCIO SEPTIMIO SEVERO Y SU PERFIL ONÍRICO DEL PODER**

Lorena Estelle (Lic.)<sup>1</sup>  
lorenaesteller@yahoo.com.ar

**RESUMEN:** La presente ponencia tendrá como objetivo realizar un aporte en el análisis de la justificación onírica y astrológica que Herodiano y Dion Casio da en su obra, *Historia del Imperio Romano después de Marco Aurelio*, sobre la naturaleza del poder político que el primer emperador de la dinastía severa: Lucio Septimio Severo obtuvo, a través de los sueños y presagios que dicho emperador afirmaba haber tenido. Trataré de dimensionar la circunstancia de dichas influencias astrológicas y oníricas han tenido en hombres, que como los Severos, parecieran haberse sentido partícipes de influencias que desde tiempos inmemoriales han deslumbrado e influenciado al hombre.

**PALABRAS-CHAVE:** Dion Casio; Herodiano; Onírico.

**ABSTRACT:** The present presentation will have as aim realize a contribution in the analysis of the oneiric and astrological justification that Herodian and Cassius Dios gives in his work, It tells the history of the Roman Empire after Marco Aurelio, on the nature of the political power that the first emperor of the severe dynasty: Lucio Septimio Severo obtained, across the dreams and omens that the above mentioned emperor was affirming to have had. I will try to measure the circumstance of the above mentioned astrological and oneiric influences they

---

<sup>1</sup> Pertenencia institucional: Pontificia Universidad Católica Argentina. Facultad de Derecho. Faculta de Ciencias Sociales, Políticas y de la Comunicación. Instituto Superior Profesorado “Dr. Joaquín V. González”. Departamento de Historia.

Este trabajo forma parte del Proyecto “Aristocracias Imperiales: las relaciones ideológicas entre la nobleza y el poder central (emperador) en tiempos del Imperio Romano en la época clásica y tardo-antigua (Siglos I -VI)”, financiado por la Unidad Interdepartamental de Investigaciones del Instituto Superior Profesorado “Dr. Joaquín V. González”.



have had in men, that as Severe, there seemed to have felt participants of influences who from immemorial times have dazzled and influenced the man.

**KEYWORDS:** Cassius Dio; Herodian; Oneiric.

Los últimos años del siglo II de la era cristiana, es considerado como uno de los períodos más críticos de la historia de Roma. Debido a la difícil crisis coyuntural por la que atravesaba el Imperio, que dio como unos de sus primeros síntomas en el 193, la subasta del poder imperial por las guardias pretorianas, tras el asesinato del Pertinax<sup>2</sup>. Hecho que condujo al nombramiento de cuatro emperadores simultáneos: Dido Juliano, aclamado por los pretorianos, Clodio Albino, nombrado por las legiones de Bretaña, Niger, por las de Asia y, finalmente, Lucio Septimio Severo, por las de Pannonia. Situación que culminará con una guerra civil desatada entre los años 193 y 197, luego del asesinato de Dido Juliano por parte del Senado, y que tendrá como general victorioso a Septimio.

Teniendo en cuenta este contexto conflictivo en Roma, el presente trabajo tiene por objetivo realizar un aporte en el análisis de la construcción de la legitimación del poder. A través, de la justificación onírica que Dion Casio<sup>3</sup> y Herodiano<sup>4</sup> dan en sus respectivas obras<sup>5</sup> sobre la naturaleza del poder político que Lucio Septimio Severo obtuvo, a través de los sueños y presagios que dicho emperador afirmaba haber tenido.

---

<sup>2</sup> Cfr. (Herodiano II. 6. 4-5)

<sup>3</sup> Para ello, se tendrá en cuenta que uno de los rasgos que caracteriza al Imperio Romano durante el siglo III de la era cristiana, es la escasez de fuentes escritas que han llegado hasta nuestros días, para el estudio de las últimas dos décadas del siglo II y el primer tercio del siglo III. Situación que nos conduce a valorar, en especial, las obras de Dion Casio y Herodiano. Y más, si se tiene en cuenta que ambos autores fueron testigos oculares de los hechos relatados en sus <<Historias>>.

Dion Casio (163 – 253) nació en Britania pero fue a Roma en su juventud e ingresó en Senado llegando al consulado en el tiempo de Septimio Severo. Escribió buena parte de su *Historia Romana* durante su retiro de la vida pública en tiempos del reinado de Caracalla, tras el cual fue de forma sucesiva procónsul de África, gobernador de Dalmacia y posteriormente de Panonia y finalmente otra vez cónsul (229). (Speake, G. 1999, p.122)

<sup>4</sup> No son menores las críticas que la historiografía ha efectuado a Herodiano debido a la ausencia de datos certeros con respecto a su vida. Así también, por la composición de su obra. Al entender que escribe una Historia Novelada, con un uso excesivo de la retórica e incluso la sospecha de la poca veracidad de las fuentes utilizadas en su *Historia*. Puede leerse sobre el particular los breves artículos de Fernando Gascó reunidos en el libro homenaje *OPVSCVLA SELECTA* publicado por la Universidad de Huelva – Universidad de Sevilla en 1996. En los cuales realiza un significativo estado de la cuestión sobre cada uno de los temas que trata.

<sup>5</sup> La obra de Dion Casio, *Roman History*, se encuentra escrita en LXXX libros, que cubre desde los orígenes de Roma hasta el cuarto año, antes de la muerte del historiador. Y de los cuales, solo nos quedan fragmentos al comenzar el período del Principado.

*Historia del Imperio Romano después de Marco Aurelio* es la obra de Herodiano escrita en VIII libros. Los cuales cubren la historia del imperio romano desde la muerte de Marco Aurelio hasta la ascensión al trono de Gordiano III.

Para ello se tratará de dimensionar las circunstancias de las influencias astrológicas y oníricas que han tenido en hombres, que como los Severos, parecieran haberse sentido partícipes de influencias que desde tiempos inmemoriales han deslumbrado e influenciado al hombre.

Análisis que deberá saltar la dificultad que representa su estudio desde el presente, debido al desprestigio que tiene la adivinación, los sueños, o determinadas prácticas religiosas que escapan a nuestro estudio racional contemporáneo. Relegando dicha investigación al orden de lo oscuro y apartándolo como supersticiones.

Como dice Dodds<sup>6</sup> el hombre es uno de los pocos mamíferos que tiene el extraño privilegio de vivir entre dos mundos: uno con el atributo de la realidad y otro, el de la ilusión, los sueños. Sin embargo, esta división de los mundos tan presentes hoy, era ajena a la mayor parte de los hombres en la antigüedad.

La interpretación de los sueños fue uno de los rasgos más destacados de la antigüedad grecorromana. Debido a que en los sueños, según se creía, se hallaban indicaciones sobrehumanas relativas al futuro y dándoles el significado de presagios. Muchos de los cuales, influyeron en ocasiones, sobre las decisiones de carácter político. Tal como es el caso, que en este trabajo se desarrollará sobre la justificación política del poder para el ascenso al cargo de emperador de: Lucio Septimio Severo.

## **1 La importancia de los sueños en el Imperio Romano durante el siglo III**

Este siglo, estuvo dominado por el escrito de Artemidoro de Èfeso<sup>7</sup>, que dedico parte de su vida, promediando el siglo II de nuestra era, a la recopilación y estudio de la interpretación de los sueños<sup>8</sup>. Ya que, a pesar de la gran cantidad de escritos que sobre el tema había<sup>9</sup>, “*En lo que a [él] respecta, no hay obra de onirocrítica que [...] no haya manejado,*

---

<sup>6</sup> (Doods, E. R., 1980, p. 103)

<sup>7</sup> Tal como destaca Elisa Ruiz García en la introducción de la edición de Gredos, la información sobre la persona de Artemidoro es muy escasa. Y las pocas noticias que se tienen son las que el propio autor ha querido dejar asentada en su obra. Es por eso que sabemos que era natural de Èfeso, aunque prefirió proclamarse oriundo de una pequeña localidad de Lidia llamada Daldis, de donde procedía por línea materna. Por el contrario, con respecto a su ubicación temporal no ha dejado consignado nada. Sin embargo, a partir de datos obtenidos a lo largo de su obra, permiten situarlo durante el siglo II.

Sólo se conserva su obra sobre *La interpretación de los sueños*, sin embargo es de suponer que no haya sido su única obra.

<sup>8</sup> De la obra de Artemidoro, *La interpretación de los sueños*, se supone, debido a la heterogeneidad que presentan los V libros entre sí, hayan existido por lo menos dos destinatarios: Casio Máximo -orador de temas filosóficos- y el propio hijo del autor.

<sup>9</sup> Cfr. Con el apartado 3 de la introducción escrita por Elisa Ruiz García en la cual trata de modo sintético las manifestaciones oníricas en el pensamiento griego.

*por considerar de mucha importancia este particular” (Artemidoro, I Proemio 6). Reivindicando su originalidad de pensamiento debido que él, a diferencia de otros muchos, que “[...]no han hecho otra cosa, en general, que copiar los unos las obra de los otros, exponiendo torpemente cuanto ya había sido descrito espléndidamente por sus antecesores, o bien añadiendo muchas falsedades a las sucintas explicaciones de los antiguos” (Artemidoro, I Proemio 6).*

En su obra, Artemidoro, define al sueño como *“un movimiento o una intervención multiforme del alma que señala los bienes y los males venideros”* (Artemidoro I. 2). Distinguiendo dos tipos de sueños: uno, que no contienen valor profético, el ensueño, y el que sí, la visión onírica. El primero, da indicios de sucesos presentes y tienen vigencia únicamente mientras que el sujeto está en reposo. En cambio, el segundo, tiene un carácter profético porque da indicios de lo que sucederá (Artemidoro, I. 1). Este a su vez, puede ser:

- simbólico, que reviste de metáforas, como en una especie de acertijo, un significado que no puede entenderse sin interpretación. O,
- una visión, que es simple y llanamente la representación previa de un acontecimiento futuro. (Artemidoro I. 2)

Sin duda, y como afirmación básica que los historiadores realizamos continuamente, Artemidoro era hijo de su tiempo. Y aunque, el autor, manifieste que su obra responde a: por un lado, poner en práctica las recomendaciones divinas<sup>10</sup>. Y por el otro, satisfacer los requerimientos de un amigo ilustre<sup>11</sup>. No se debe apartar el estudio de su obra, de las vivencias y creencias que él expone en la misma, de las propias del mundo en que vivió. Ya que, esta obra proporciona un conocimiento sobre los valores de la sociedad imperial. Es decir, su interés en lo onírico es fruto del interés general que dichos fenómenos despertaba en sus contemporáneos especialmente, en las clases populares.

Y por lo tanto, no es posible negar la importancia que la construcción de los sueños han tenido en la antigüedad. Manifestaciones, que como se verá a continuación, a partir de las obras de Herodiano y Dion Casio, proporcionaron legitimidad política a Lucio Septimio Severo.

---

<sup>10</sup> El ser sobrenatural, no es nada más ni nada menos que Apolo, dios que gozaba de particular veneración en Daldís.

<sup>11</sup> El ya mencionado Casio Mximo. Cfr cita 8.

## 2 La justificación onírica del poder imperial de Lucio Septimio Severo

Tal como afirma Cox Miller<sup>12</sup> en su obra, una de las funciones principales de los sueños en los tiempos imperiales fue la de otorgar tangibilidad y concreción a las ideas abstractas e intangibles como lo son el tiempo, la historia cósmica, el alma y la identidad de la persona.

La interpretación de los documentos oníricos pueden ser considerados de dos modos principalmente:

- a partir de los ojos de los que tuvieron el sueño, para poderlo reconstruir y lograr comprender su significado en la conciencia de vigilia. O,
- tratar de *“penetrar desde su contenido manifiesto en su contenido latente aplicando principios derivados del análisis moderno de los sueños”* (Doods, 1980 p. 104).

Debido a que el presente trabajo tiene intencionalidad histórica y no de otro tipo, tendremos en cuenta el primero.

Dion Casio, con pocos detalles en su *Historia de Roma* realiza una síntesis de los muchos presagios que pusieron en aviso al emperador de su futuro púrpura:

Cuando fue admitido en el Senado, soñaba que era amamantado por una loba tal como había sido Rómulo. Cuando estaba a punto de casarse con Julia<sup>13</sup>, Faustina, la esposa de Marco, preparó su cámara nupcial en el templo de Venus, cerca del palacio. En otra ocasión el agua brotaron de su mano, a partir de la primavera, mientras él dormía. Cuando era gobernador en [Lyon], todo el ejército romano se acercó y saludó a él. [...]. Una vez más, [soñó] que en el Foro Romano un caballo tiró [a] Pertinax, que lo había montado, pero él mismo [logro montarlo] fácil por su espalda. (Dion Casio, LXXV. 3).

Los escasos detalles sobre los sueños lo podemos adjudicar a que, en una obra anterior, según él mismo afirma, escribió un pequeño libro sobre los sueños que el emperador Severo había tenido como presagio de su futuro poder. Obra que según Dion Casio menciona *“después de leer la copia que le envió, [Septimio le] escribió un largo y elogioso*

---

<sup>12</sup> Cox Miller, P. (2002), *Los sueños en la antigüedad tardía. Estudio sobre el imaginario de una cultura*. Madrid, Ediciones Siruela.

<sup>13</sup> Elio Sparciano, en su biografía de Severo menciona que: << *habiendo perdido a su esposa, y queriendo tomar otra, consultó por sí mismo el horóscopo de muchas doncellas que le ofrecieron, porque era muy hábil en astrología. Pero enterado de que había una en Siria a la que su nacimiento prometía un rey por esposo, la pidió en matrimonio: ésta era Julia. A quien obtuvo por mediación de sus amigos, y que poco después le hizo padre*>>. (Elio Sparciano. Severo p. 252-3).

*reconocimiento*” (Dion Casio LXXIII. 23). Reconocimiento que añadido a la propia visión onírica del autor clásico lo llevo a que al recibir:

Esta carta [...] cerca de la noche, [...] y en mis sueños el poder divino me mandó a escribir la historia. Así fue que vine a escribir el texto con el que estoy en este momento en cuestión. Y en la medida en que ganó la aprobación de alta, no sólo de los demás, pero, en particular, de Severo mismo, entonces he concebido un deseo de compilar un registro de todo lo que se refiere a los romanos. [...] Dejar detrás de mí un registro de todo, desde el comienzo hasta el punto que se parecen más a la Fortuna. Esta diosa me da fuerza para continuar mi historia [...] ella me gana por el envío de sueños, ella me inspira [...]. Pasé diez años en la recopilación de todos los logros de los romanos desde el inicio hasta la muerte de Severo, y doce años más en la composición de mi trabajo. En cuanto a los acontecimientos posteriores, también se registrarán, hasta cualquier punto que se me permite. (Dion Casio LXXIII. 23).

Mientras que Herodiano relata en exclusividad y con gran detalle la última visión onírica mencionada por Dion Casio sobre el cual se advierte el ascenso político de Septimio que:

[...] Lo había persuadido unos sueños que le hacían vislumbrar una cierta esperanza [en] este sentido, y también oráculos y otros presagios que todos estos pronósticos no se equivocan y son verdaderos cuando los hechos posteriores les dan la razón. El mismo Severo contó muchos de estos pronósticos, recogidos en su autobiografía<sup>14</sup> y en las dedicatorias públicas de estatuas. Pero no podemos pasar por ello [afirma el autor el] más significativo de sus sueños, el que le reveló todo el alcance de su esperanza. El día en que se anunció la sucesión de Pértinax, después de ofrecer los sacrificios públicos y de prestar juramento de fidelidad al imperio de Pértinax, Severo regreso a su casa y, al llegar la noche, se quedo dormido. Soñó entonces que veía un alto y poderoso caballo, enjaezado con las faleras imperiales, que, montado por Pértinax, cabalgaba por el camino de la Vía Sacra en Roma. Cuando estuvo por la parte de la entrada al Foro en el sitio donde en tiempo de la república solían tener lugar las asambleas populares, soñó que el caballo se sacudía a Pértinax y lo derribaba. Luego el animal le presentaba la grupa a él, que se encontraba allí, y, levantándolo sobre sus lomos, lo llevaba confiado hasta detenerse en el centro del Foro, donde sostenía en alto a Severo para que todo el mundo lo viera y lo honrara. [...] (Herodiano II 9. 4-7).

En conclusión, si se tiene en cuenta, que la revelación de los sueños, en la antigüedad, por proceder de un mundo superior al de la experiencia del despierto, tenía todo el peso -o peso aún mayor- que los hechos comprobados. Y precisamente por estar rodeados de este prestigio los acontecimientos de los sueños se presentaban, dado su origen sobrenatural,

---

<sup>14</sup> Autobiografía que, desafortunadamente, se ha perdido y que sin duda influyó en la obra de Herodiano ya que es varias veces mencionada en su escrito. Cfr. Con la obra (Herodiano II. 9. 3-4, II. 8. 9, II. 6. 7)

con una mayor “realidad” que los de la vida real y la vigilia.<sup>15</sup> Es que se puede inferir la importancia que los mismos tenían para que tanto Dion Casio como Herodiano hagan menciones de los sueños que tuvo el primer emperador de la dinastía Severa. Sueños que fueron vistos como presagios divinos. Y por lo tanto, al ser considerados avisos divinos legitimaron su lugar estelar en el imperio.

## REFERERENCIAS

Artemidoro (1989), *La interpretación de los sueños*. Madrid, Gredos.

Dion Casio (1927), *Roman History*, London, Loeb Classical Library.

(1889), *Escritores de la Historia Augusta*, Madrid, librería de la viuda de Hernando y C<sup>a</sup>, p. 252-3.

Herodiano (1985), *Historia del Imperio Romano después de Marco Aurelio*, Madrid, Gredos.

Cox Miller, P. (2002), *Los sueños en la antigüedad tardía. Estudio sobre el imaginario de una cultura*. Madrid, Ediciones Siruela.

Doods, E. R. (1980), *Los griegos y lo racional*, Madrid, Alianza.

Escribano, M. V. (1999), <<Estrategias retóricas y pensamiento político en la Historia Romana de Casio Dion>> *L'Antiquité classique* 68, p. 171-189.

Esteller, L., (2008) << Herodiano: una revalorización de su Historia>> p. 119-122. En: *Actas. XIV Jornadas de Estudios Clásicos: "Grecia en la Latinidad"*. Buenos Aires: Instituto de Estudios Grecolatinos "Prof. F. Nόvoa", Fac. de Filosofía y Letras (UCA).

Fernández Ardanaz, S. – González Fernández, R. (2006), <<El consenso y la autoritas en el acceso al poder del emperador Septimio Severo>>, *Antigüedad y Cristianismo* (Murcia) XXIII, p. 23-37.

Gascó F. (1982) <<La patria de Herodiano>>, *Habilis* 13, p. 165-170;

(1984) <<Las fuentes de la Historia de Herodiano>> *Emerita* 52, 19, p. 355-360;

(1987) <<El cargo ocupado por Herodiano el historiador>>, *Veleia* 4, p. 365-368;

(1987) <<La crisis del siglo III y la recuperación de la Historia de Roma como un tema digno de ser historiado>>, *Studia Historica* 45, p. 167-171.

(1987-88) <<Retórica y realidad en la Segunda Sofística>>, *Habis* 18-19, p.437-443.

(1990) <<El asalto a la razón en el s. II d. C.>> *La conversión de Roma*, Madrid, p. 25-55.

---

<sup>15</sup> Gil Fernández, L., <<Los ensueños de griegos y romanos: esbozo de tipología cultural>>, p.14. En: (Teja, R. 2001)

González Fernández, R. (1994) , <<Bibliografía sobre los sueños y su interpretación desde la antigüedad a nuestros días>> *Revista Murciana de Antropología*, 1, p. 245-250.

Guberman, M – y otros, (1995) <<La interpretación de los sueños. Abordaje teórico práctico de Artemidoro, Freud y Jung>> *Epimeleia*, Vol. 4, no. 8, p. 249-265.

Kirk, G. S. (1999), *El mito*, Barcelona, Paidós.

Speake, G. (ed.) (1999), *Diccionario Akal de Historia del Mundo Antiguo*, Madrid, Akal.

Teja, R. (Coord) (2001), *Sueños, ensueños y visiones en la Antigüedad pagana y cristiana*, Codex Aquilanensis, Cuaderno de Investigación del Monasterio de Santa María de la Real, Palencia.

Anais Eletrônicos do  
**X Encontro Estadual ANPUH-GO**  
**Didática da história: pesquisar, explicar, ensinar**

ISSN 2238-7609

**A PRESENÇA DA PAIDEIA NOS *SYMPOSIA* ATENIENSES DO SÉC. V A.C.: UMA ANÁLISE DO *BANQUETE* DE XENOFONTE**

Luana Neres de Sousa<sup>1</sup>  
neresluana@yahoo.com.br

**RESUMO:** Os banquetes aristocráticos atenienses representavam uma importante ocasião para o exercício de elementos da Paidéia obtidos durante os anos de formação dos futuros cidadãos. Nosso objetivo nessa comunicação é analisar o modo como o polígrafo Xenofonte apresenta-nos esses elementos no diálogo *Banquete*, sobretudo o papel da poesia e do relacionamento pederástico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Paideia; *Symposion*; Xenofonte.

**ABSTRACT:** The aristocratic athenian banquets represented an important moment for the exercise of Paideia's elements obtained during the formative years of the future citizens. Our goal in this communication is to analyze how the polygraph Xenophon presents us with these elements in his *Symposium* dialogue, specially in the role of poetry and the pederastic relationship.

**KEYWORDS:** Paideia; Symposium; Xenophon.

\*\*\*

Paideia era o nome dado ao ideal grego de educação<sup>2</sup> e seu amplo sentido ultrapassa as noções modernas de educação, cultura, tradição e literatura, constituindo-se em

---

<sup>1</sup> Doutoranda em História Antiga pela Universidade Federal de Goiás, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Teresa Marques Gonçalves. Bolsista UFG.

<sup>2</sup> É preciso esclarecer que a educação abordada neste artigo era aquela oferecida aos indivíduos de sexo masculino, filhos dos cidadãos nobres, ou seja, dos eupátridas, termo que em grego significa “bem nascidos”. Às



um conceito muito mais global (JAEGER, 1986, p.1), compreendido por Werner Jaeger como “formação do homem grego”.

De acordo com Henri Marrou, o campo da educação situa-se entre os mais importantes aspectos legados à civilização ocidental pela cultura grega clássica (MARROU, 1998, p.211). Preocupada em cultivar o espírito cívico e a lealdade à comunidade política, a educação grega clássica, em especial a ateniense, conjugava tanto elementos de ordem física, quanto intelectuais.

Em nossa época, são a escola e as letras que automaticamente associamos à palavra “educação”; para os gregos, estavam em primeiro lugar – e assim foi durante longo tempo – a palestra e o ginásio, onde a criança e o adolescente eram treinados nos esportes (MARROU, 1998, p. 212-213).

O principal objetivo da Paidéia era a *kalokagathia*, ideal de virtude que buscava conjugar a noção de *kalon* (beleza) com a de *agathosyne* (bondade). Henri Marrou elucidamos que:

O ideal dessa educação antiga continua sendo de ordem ética: resume-se numa palavra: a *καλὸν καὶ γαθίον*, “o fato de ser um homem belo e bom”. Bom (*ἀγαθὸν*) é o aspecto moral, essencial, como vimos, com os matizes social e mundano que provém das origens. Belo (*καλὸν*) é a beleza física, com a inevitável aura erótica que necessariamente tem de acompanhá-la (MARROU, 1990, p. 77-78).

Embora Marrou tenha restringido a noção de *kalos* na passagem acima à beleza física, Giovanni Lombardo nos chama atenção para o fato de que a concepção de beleza para o grego antigo era mais ampla que para o homem moderno:

Nós, leitores de hoje, gostaríamos, evidentemente, que o critério do prazer e do útil levasse a distinguir os usos estéticos dos usos práticos ou éticos da noção do belo. Mas sabemos que, para os antigos gregos, os dois aspectos não eram facilmente separáveis: o conceito de ‘belo’ abarcava também os aspectos da ‘funcionalidade de aplicação’, da ‘admiração’ e da ‘nobreza’, de tal modo que, muitas vezes, juízos técnicos e juízos morais eram apresentados como juízos estéticos (LOMBARDO, 2003, p. 53).

A citação de Lombardo nos auxilia na compreensão do que era a beleza (*kalon*) inserida na noção de *kalokagathia*: *kalos* era o homem belo, tanto em seus atributos físicos, quanto em suas atitudes, ou seja, um homem virtuoso. E para alcançar essa beleza era necessário conjugar na Paidéia tanto atividades corporais, quanto intelectuais.

---

meninas eram ofertados ensinamentos referentes às atividades domésticas e os meninos das demais camadas sociais muitas vezes aprendiam apenas a ler e recebiam as instruções referentes às suas futuras profissões.

Neste sentido, é importante esclarecer que o teatro também desempenhava um papel relevante no processo de formação dos jovens, pois se tratava de um importante instrumento de transmissão de ideias e da moral vigente, em um momento em que as peças teatrais tinham mais alcance do grande público que os livros (JAEGER, 1986). Esta influência não se limitou apenas à Antiguidade, mas estendeu-se a todo o Ocidente nos séculos subsequentes.

Segundo Robert Flacelière, não há a comprovação da existência de alguma lei que impusesse aos pais o envio de seus filhos à escola, mas que tal obrigação era imposta pelo costume social (FLACELIÈRE, s/d, p.105). Essa instrução era de ordem privada, sendo os pais os únicos responsáveis por custeá-la. Embora Atenas valorizasse o cidadão bem letrado, não havia escolas públicas na polis, que todavia acompanhava e intervinha diretamente na Paidéia, submetendo-a ao seu controle oficial através da instituição de jogos e concursos integrados às festas da cidade (MARROU, 1990, p.179; 183).

Assim que atingia a idade de se iniciar sua instrução formal, em torno dos 7 anos, o *paides* (menino) ateniense passava a ser acompanhado por um escravo denominado *paidagogos* (tutor da criança), cuja função era conduzir a criança à escola e ensinar-lhes bons modos, muitas vezes, sob pena de castigos corporais. O menino aprendia com o *grammatistés* a ler e a escrever, bem como a recitar de cor versos de Homero e Hesíodo. Do *kitharistés* o jovem recebia lições práticas de música, seja de canto ou de execução da lira e do *aulos* (embora o ensino deste último tenha sido gradualmente abandonado a partir do século IV a.C. (MARROU, 1990, p.213), provavelmente por impossibilitar o jovem a tocar e cantar simultaneamente. Sobre a concepção educacional inicial do futuro cidadão ateniense, Platão nos elucida no diálogo *Protágoras*:

Ensinam-no e o corrigem desde a infância até o último dia de suas vidas. Assim, até que um deles compreenda o que é dito, a ama de leite, a mãe, o tutor da criança<sup>3</sup> e o próprio pai se esforçam muito para que a criança possa se tornar melhor, através de cada ato e palavra ensinam para mostrar-lhe que o que é justo e injusto, que uma coisa é nobre, outra desprezível, uma sagrada, outra profana, e que se deve fazer isso e não aquilo. Se ele prontamente obedece, excelente; mas se não, eles tratam-no como um pedaço dobrado e trançado de madeira e a endireitam-na através de ameaças e golpes. Após isso, eles enviam-no para a escola e dizem ao mestre que este se dedique mais a boa conduta de seu filho que ao ensino da leitura, da escrita e da cítara. Os mestres se esforçam nesse sentido, e quando as crianças aprendem as letras e a palavra escrita como compreendiam antes a falada, recebem obras de bons poetas para ler enquanto se sentam na sala de aula, e também aprenderem de cor: nelas se encontram muitas admoestações, muitas descrições e elogios dos homens de bem dos tempos passados, para que o menino possa imitá-los e deseje ainda tornar-

---

<sup>3</sup> Todos os negritos nas citações dos textos antigos são grifos nossos, com o objetivo de destacar para o leitor o modo como os termos considerados por nós importantes aparecem no original.

se como eles. Em seguida, também os professores de música, de modo similar, tomam cuidado com o autocontrole de seus alunos zelando por sua boa conduta: além disso, quando aprendem a tocar a cítara, são ensinadas as obras de outro conjunto de bons poetas, os poetas líricos, enquanto o mestre os acompanha ao som da cítara, insistindo em familiarizar as almas dos meninos com os ritmos e escalas para que se tornem mais gentis e, avançando na graça rítmica e harmônica, possam ser eficientes no discurso e ação: pois toda a vida do homem exige ritmo e harmonia. Acima e além de tudo isso, as pessoas enviam seus filhos para um instrutor de ginástica para que, tendo melhorado os seus corpos, estes possam executar as ordens de suas mentes, que estão agora em condições adequadas, e para que não possam ser forçados por falhas corporais a agir covardemente na guerra e em outras ações. (PLATÃO, Protágoras, 325c – 326a).

Quando se tornava um *merakion*, faixa etária da adolescência, os rapazes passavam a frequentar os ginásios (*gymnasia*) e recebiam do *paidotribes* aulas de atividades físicas e militares. Uma característica da Paidéia grega, em particular da ateniense, era a preparação do jovem para a vida prática e todos esses elementos seriam exercitados durante a vida do jovem nas mais variadas esferas da polis, entre elas os banquetes privados, festividades que visavam a integração social dos cidadãos.

### **O banquete de Xenofonte**

O que usualmente é denominado de banquete grego era um encontro entre homens no *andron*, espaço exclusivamente masculino do *oikos* (casa). Tal encontro era liturgicamente dividido em duas partes: a primeira, chamada de *deipnon* constituía-se no jantar propriamente dito, onde geralmente alimentava-se em silêncio; a segunda parte, o *symposion*, cujo nome significa “reunião de bebedores”, era o momento em que os comensais ingeriam vinho e se divertiam. Oswyn Murray acredita que os primeiros banquetes tenham acontecido em torno do século VIII a.C., e que nos primórdios da sociedade grega, onde o poder ainda não era centralizado e não havia uma casta sacerdotal formalizada, os rituais de comer e beber juntos, como iguais, caracterizavam as formas de comensalidade do período e reforçavam os valores comunitários (MURRAY, 1999, p.5-6).

Tais banquetes poderiam ser realizados para a comemoração da vitória de alguém em concursos esportivos, de poesia ou de teatro; muitas vezes convertiam-se em um local de encontro de *hetairiai*, grupos políticos de cidadãos contrários ao regime democrático (LIMA, 2000, p.37). Estes banquetes eram ainda um ambiente propício para encontros amorosos entre *erastés* e *erómenos*, respectivamente, amante e amado em grego. Independente do motivo de sua realização, os banquetes eram um ambiente propício à sociabilidade do homem grego e ocorriam com certa frequência no período por nós estudado. Há o registro desta espécie de

festim em diversos textos gregos antigos, mas os escritos que relatam banquetes no período clássico mais conhecidos na atualidade são os diálogos homônimos *Banquete*, o primeiro escrito pelo filósofo Platão em 384 a.C e o segundo pelo polígrafo Xenofonte em aproximadamente 380 a.C.

O *Banquete* de Xenofonte é composto por nove livros e está estruturalmente dividido em três partes. Na primeira há a apresentação dos personagens; na segunda versa-se sobre variados temas como o riso, a dança, a Filosofia, os esportes, o vinho e a bebedeira, sempre pautados na importância da temperança (*sophrosine*); na terceira e última parte, especificamente no livro VIII, Sócrates assinala suas principais ideias acerca de Eros, sobretudo do amor entre um homem adulto e um jovem. O fio condutor da obra, que a priori parece ser a junção desorganizada de capítulos com temáticas independentes, é a *kalokagathia* e embora haja diversos elementos referentes à Paidéia, elegemos apenas dois para aprofundarmos nossa análise: a poesia lírica e a pederastia.

O ano era 422 a.C e aconteciam as Grandes Panateneias, festas celebradas em honra à deusa Atena a cada quatro anos, em que haviam competições atléticas para as crianças, jovens e adultos, dentre elas as que envolviam luta, corrida, salto em comprimento, lançamento de disco e de dardo. Giuseppe Cambiano informa-nos que a vida da criança e do adolescente ateniense “estava presa numa densa rede de festas religiosas, durante as quais a cidade celebrava os seus valores, envolvendo toda a comunidade” (CAMBIANO, 1994, p.88). Por ser filho de um eupátrida, Autólico participou dessa festividade e fora o vencedor no pancrácio, esporte de combate, sem armas, utilizado como base de treinamento para os soldados na Grécia, especialmente entre os espartanos.

Após a corrida de cavalos, Cálías avista no caminho Sócrates e seus companheiros Critóbulo, Hermógenes, Antístenes e Cármides, e os convida para um jantar em seu *oikos* em comemoração à vitória de Autólico. Inicialmente Sócrates estranha ser elogiado pelo anfitrião como um homem de espírito refinado, haja vista, segundo ele, sempre ter sido desprezado em detrimento dos ensinamentos oferecidos por Protágoras a Cálías. Todavia, após insistência por parte do anfitrião, Sócrates aceita o convite e comparece.

Os comensais jantavam em silêncio como era comum durante um *deipnon*, quando foram surpreendidos com a entrada de Felipe, um *gelotopoiós*. Embora não tenha sido convidado, Cálías o recebe demonstrando ser um bom anfitrião. Grato pela receptividade de Cálías, Felipe procura divertir os comensais provocando-lhes o riso através de suas piadas (XENOFONTE. *Banquete*, I 11-16). A presença das mulheres era vetada nesta espécie de

festividade, exceto às hetairas, dançarinas e musicistas. Após terem terminado o *deipnon*, feito as libações e entoado o peã, apareceu na festa um siracusano acompanhado de uma tocadora de *aulos*, uma bailarina, um rapaz dançarino e tocador de cítara, dando início, então ao *symposion* (XENOFONTE. *Banquete*, II 1-2).

Notamos aqui a forte presença musical nesta espécie de encontro e percebemos que a música integrava a vida do cidadão ateniense de forma intensa. Em primeiro lugar, o peã é uma espécie de canto coral em louvor aos deuses. A música executada pelos comensais desempenhava um papel fundamental durante um *symposion*, pois além de possuir o aspecto sagrado, de acordo com Flacelière, “o canto era a forma natural da alegria” (FLACELIÈRE, s/d, p.199).

Marrou chama-nos atenção para o fato de que no período clássico os cidadãos eram músicos por formação, pois conforme afirmamos anteriormente, lições de lira e *aulos* compunham o currículo básico educacional do futuro eupátrida (MARROU, 1990, p.74). Embora Cálías tenha oferecido aos seus convidados músicos e dançarinos profissionais, inferimos que seus convivas teriam sido capazes de executar a música.

Possuindo algum conhecimento dos poemas de Homero, que muito cedo, sem dúvida, se tornaram “clássicos”, o menino devia acumular, antes de tudo, um repertório de poesias líricas, se se quisesse tornar-se um dia capaz de participar honrosamente dos banquetes e de passar por um homem culto (MARROU, 1990, p. 75).

Como era usual durante o *symposion*, debates acerca dos mais variados assuntos eram propostos pelo simposiarca, que era um dos comensais escolhido para controlar a bebedeira, o entretenimento e determinar penas aos intemperantes. Após terem discutido sobre os benefícios e malefícios do vinho, Sócrates propõe que os presentes discurssem acerca do que cada um mais se orgulha em si. Embora todos tenham apresentado suas qualidades, em nossa análise a fala de Nicerato é a que nos chama mais a atenção por este orgulhar-se por conhecer os versos de Homero de cor:

- Mas agora é sua vez, Nicerato: diga-nos, de qual saber mais te orgulhas?  
 - Meu pai, preocupado com que eu me tornasse um homem de bem, obrigou-me a aprender o Homero todo; de modo que agora seria capaz de recitar, inteiras e de cor, a *Ilíada* e a *Odisséia* (XENOFONTE. *Banquete*, III 5-6).

Além de reconhecer a sabedoria de seu pai em iniciá-lo nos estudos de Homero, Nicerato recita de cor versos da *Ilíada* após afirmar que aqueles que o ouvirem e seguirem seus ensinamentos não de ser melhores:

- Ouçam-me, por favor, no que não de ser melhores se seguirem os meus ensinamentos. Sabem, claro, que Homero, o mais hábil dos poetas, versou quase todos os temas humanos. Se algum de vocês quiser ser administrador, orador, general ou igualar a Aquiles, a Ajax, a Nestor ou a Ulisses, é só passar mais tempo comigo. É que eu sou perito em todas essas matérias (XENOFONTE. Banquete, IV 6-9).

Isso se explica pelo fato de que para um ateniense um homem culto deveria ser conhecedor da obra de Homero, sobretudo da *Ilíada*. Os personagens de Homero eram vistos como modelo e contra modelo de virtude, como por exemplo, respectivamente, Ulisses por resistia às tentações e Páris por ser dominado pela *hybris*, sendo incorporados ao processo educacional como exemplos de conduta a serem ou não seguidos (MARROU, 1990, p.265-266).

Além dos versos de Homero citados por Nicerato, foi evocado por Sócrates um verso de Teógnis, poeta da cidade de Mégara cujos versos eram frequentemente declamados durante banquetes do período clássico. Ao ser questionado por Lícon, pai de Autólico, sobre qual perfume um homem deveria exalar em sua maturidade, Sócrates declara que à *kalokagathia*. Lícon, então, indaga:

- E onde arranjias tu um perfume desses?  
 (...)  
 - Como disse Teógnis:  
 ‘Enquanto dos bons aprenderás o que é bom, se, pelo  
 [contrário, te misturares  
 aos maus, perderás até o entendimento que tens’.  
 Lícon respondeu, então:  
 - Estás a ouvir, meu filho?  
 - Claro que te ouve, por Zeus – interrompeu Sócrates -, e tira o partido que deve  
 (XENOFONTE. Banquete, II 4-5).

Assim como inúmeros poemas gregos do período arcaico e clássico, os poemas de Teógnis eram declamados nos banquetes acompanhados pelo som da lira ou do *aulos* e eram às vezes dançados (DAVIES, 1998, p.114). Seu conteúdo está intimamente ligado à formação dos jovens e ao seu descontentamento em relação à Democracia. Conforme dissemos anteriormente, grupos políticos contrários ao regime democrático se reuniam durante os banquetes para discutirem assuntos relacionados a polis e a leitura de Teógnis era um instrumento que fortalecia os laços de amizade entre os membros da aristocracia. Além do aspecto político, os poemas de Teógnis eram plenos da temática erótica, especialmente relacionada ao envolvimento de um homem adulto e um jovem em processo de formação social denominada pederastia.

## **A pederastia em Atenas**

Embora o *paidagogos* fosse encarregado da tutelar a educação da criança, não podemos nos esquecer de que ele se tratava de um escravo. E como tal, não teria condições de ensinar o modo como deveria se comportar de maneira virtuosa um futuro homem livre:

Argumentar-se-á que o pedagogo se encarregava desta educação. Mas tratava-se de um escravo: como poderia ele ensinar as virtudes próprias de um homem livre? O pai, educador natural, andava sempre ocupado em demasia com os negócios da cidade. Só restava – como é fácil de deduzir – a possibilidade de uma influência salutar exercida por um indivíduo mais velho sobre o mais jovem (FLACELIÈRE, s/d, p. 124-125).

Era necessário que a criança recebesse de um cidadão socialmente ativo lições de como se comportar em Atenas. Era nessa convivência na polis que entra em jogo o segundo elemento analisado neste artigo, que é a relação homoerótica praticada em Atenas, conhecida como pederastia. José Ribeiro Ferreira argumenta que “paralelamente a essa formação básica e depois de ela terminar, a grande escola era o convívio social que tem significativa importância educativa em Atenas, com particular saliência para o convívio na Ágora, nos banquetes, nos ginásios” (FERREIRA, 2006, p.25).

Como o objetivo da Paidéia ateniense era a formação do *kalokagathos*, ou seja, o cidadão por excelência, é indubitável que o melhor meio de refinar e praticar os ensinamentos obtidos em seus primeiros anos de formação seja a convivência com os cidadãos já formados. O relacionamento entre um homem adulto e socialmente ativo, denominado *erastés* e um jovem em processo de formação social, o *erómenos*, era conhecido por *paiderastia*, termo oriundo de *pais* (menino) e de *eran* amar. Tal relacionamento assume uma importância capital neste processo por se tratar do convívio direto e assistido do jovem com os homens adultos detentores do poder político. Podemos traduzir o termo *paiderastia* encontrado em textos de língua portuguesa como pederastia, por “amor pelos jovens”.

No diálogo de Xenofonte o rico Cálías é *erastés* do jovem Autólico. Para o autor, Cálías era um bom *erastés* e um *kalokagathos* por excelência, sendo dotado de várias qualidades. Autólico, apesar de muito jovem e ainda estar se preparando para o exercício de sua cidadania, possuía diversas virtudes. Segundo Xenofonte, Cálías era um bom *erastés* não apenas por ser dotado de suas próprias qualidades, mas também por estar interessado em um jovem como Autólico:

Quanto a ti, Cálías, que tu estás enamorado de Autólico, toda cidade o sabe, e muitos estrangeiros também, eu imagino. Isto por que vossos pais são bem conhecidos e vós mesmos também sois personagens públicas. Eu sempre, por minha

parte, admirei sua natural felicidade, mas agora ela é muito maior, por que o vejo amar um rapaz que não é efeminado na preguiça por uma vida delicada, nem irado, mas que faz brilhar aos olhos de todos sua força física, sua resistência, sua coragem e sua temperança. Estar apaixonado por qualidades semelhantes faz bem ver a excelente natureza do amante (XENOFONTE. O Banquete, VIII, 7–8).

Estar dominado por Eros tornava Cálias ainda mais interessante. Em diversas passagens do texto Xenofonte, através de Sócrates, enaltece o caráter de Cálias, conforme podemos observar no trecho a seguir:

É certo que todos os que parecem estar possuídos por um deus são dignos de contemplação; mas enquanto os que são possuídos por outros deuses tendem a ter um olhar terrífico, uma voz assustadora e gestos violentos, os que estão inspirados pelo casto Eros têm olhos cheios de ternura, uma voz doce e gestos mais nobres. Assim se comportava, Cálias, por causa desse Amor, o que o tornava muito mais interessante aos olhos dos que também estavam iniciados nesse mesmo culto (XENOFONTE. O Banquete, I 10).

Também no livro VIII Sócrates elogia Cálias, neste caso, por não dissimular seu interesse por Autólico diante do pai do rapaz.

É deste amor, Cálias, que tu estás possuído, ao que me parece. Eu presumo a partir do valor moral da amizade e por que vejo que admites o pai em vossos encontros. Na verdade, um amante virtuoso não há o que dissimular ao pai de seu amado (XENOFONTE. O Banquete, VIII 10-11).

A partir da leitura do trecho anterior notamos que o relacionamento pederástico era aceitável pela família do jovem, não se constituindo em um ato vergonhoso. Ao contrário, Lícon, pai de Autólico o acompanha e observa de perto os olhares dos homens mais velhos sobre seu filho, conforme observamos na passagem a seguir:

Autólico sentou-se junto a seu pai; os outros convidados, como de costume, deitaram-se sobre os leitos. Então, observando-se o que acontecia, imediatamente podia-se considerar que a beleza é de natureza real, sobretudo quando ela está ligada a seu possuidor, como era o caso de Autólico, à modéstia e à discrição. De fato, em efeito, como uma luz aparecendo na noite atrai os olhos de todos, assim também a beleza de Autólico fazia voltar-se para si todos os olhares. Pois não havia ninguém entre os que o olhavam que não sentiu a alma tocada com sua presença. Alguns ficaram em silêncio, outros tentavam conter-se (XENOFONTE. Banquete, I, 8-10).

Na ocasião deste jantar, Autólico encontrava-se na presença de homens adultos e pode observar o comportamento de cada um durante o encontro. Aprendeu com Sócrates a importância da temperança em relação à ingestão de vinho (XENOFONTE. *Banquete*, II 23-26), ouviu os versos de Homero recitados por Nicerato, observou o comportamento de Cálias enquanto bom anfitrião, sempre sob a proteção de seu pai, que o acompanhava. Autólico pode ainda refinar aquilo que provavelmente aprendeu de seu *paidotribes* ao ouvir de Sócrates sobre



a importância das atividades físicas para ter mais saúde e mais prazer (XENOFONTE. *O Banquete*, II 17-18).

Finalizamos nossa breve análise do banquete descrito por Xenofonte concluindo que tanto o conhecimento da poesia, quanto a prática homoerótica da pederastia ateniense eram elementos constituintes da Paidéia ateniense. Tanto os ensinamentos obtidos em sua formação básica, quanto o refinamento destes através do convívio do jovem com cidadãos já formados, poderiam e deveriam ser praticados durante os banquetes privados, festividades essas que se convertiam em instrumento de coesão e afirmação da aristocracia no período em que a democracia ateniense encontrava-se em plenitude.

## REFERÊNCIAS

Documentação Textual:

PLATON. Oeuvres complètes - Tome III: *Protagoras*. Trad: A Croiset. Paris: Les Belles Lettres, 2002.

XÉNOPHON. *Le Banquet – Apologie de Socrate*. Trad. François Ollier. Paris: Les Belles Lettres, 2002.

Referências Bibliográficas:

CAMBIANO, Giuseppe. Tornar-se Homem. In: VERNANT, Jean-Pierre (org.). *O Homem Grego*. Lisboa: Presença, 1994. p. 75-101.

DAVIES, A. M. A poesia lírica e de outros gêneros. In: FINLEY, Moses I. (Org). *O legado da Grécia: uma nova avaliação*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. p.111-142.

FERREIRA, José Ribeiro. Educação em Esparta e em Atenas: dois métodos e dois paradigmas. In: FIALHO, Maria do Céu; LEÃO, Delfim Ferreira; FERREIRA, José Ribeiro. *Paideia e Cidadania na Grécia Antiga*. Coimbra: Ariadne, 2006. p. 11-34.

FLACELIÈRE, Robert. *A Vida Quotidiana dos Gregos no Século de Péricles*. Lisboa: Livros do Brasil, S/D.

JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: Formação do Homem Grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

KONSTAN, David. A Cidade Clássica. In: \_\_\_\_\_. *A Amizade no Mundo Clássico*. São Paulo: Odysseus, 2005. p. 35 – 75.

LIMA, Alexandre Carneiro Cerqueira. *Cultura Popular em Atenas no V Século a.C.* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

LOMBARDO, Giovanni. *A Estética da Antiguidade Clássica*. Lisboa: Estampa, 2003.

MARROU, Henri Irénée. Educação e retórica. In: FINLEY, Moses I. (Org). *O legado da Grécia: uma nova avaliação*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. p. 211 – 228.

\_\_\_\_\_. *História da Educação na Antiguidade*. São Paulo: EPU, 1990. p. 51 – 65.

MURRAY, Oswyn. *O homem e as formas da sociabilidade*. In: VERNANT, Jean-Pierre (org.). *O Homem Grego*. Lisboa: Presença, 1994. P. 199-228.

Anais Eletrônicos do  
**X Encontro Estadual ANPUH-GO**  
**Didática da história: pesquisar, explicar, ensinar**

ISSN 2238-7609

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA ESCOLA ESTADUAL  
INDÍGENA MARÃIWATSÉDÉ (EEI): LUGAR, MEMÓRIA, HISTÓRIA  
ENTRECRUZANDO O FAZER PEDAGÓGICO**

Luciene de Moraes Rosa<sup>1</sup>  
luciene-rosa@hotmail.com  
Raimundo Nonato Silva de Oliveira<sup>2</sup>  
raimundo.palmeiras@hotmail.com

**RESUMO:** Este trabalho apresenta o resultado parcial da formação continuada desenvolvida pelos professores formadores de História e Geografia do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica-CEFAPRO, de Barra do Garças-MT, cujo objetivo é subsidiar a elaboração do currículo da Escola Estadual Indígena-EEI Marãiwatsédé. A partir dos conceitos de lugar e memória foi abordada a importância histórico-geográfica da retomada de Marãiwatsédé pelo povo A'uwê Uptabi, pois o desejo dos profissionais da EEI Marãiwatsédé é a elaboração de um currículo que parta da valorização do lugar e da cultura articulando os saberes tradicionais A'uwê Uptabi<sup>3</sup> com o conhecimento historicamente construído pela sociedade não indígena.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Continuada; Conceitos; Currículo.

---

<sup>1</sup> Mestre em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG); professora-formadora atuando na Educação Escolar Indígena no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO) de Mato Grosso em Barra do Garças –MT.

<sup>2</sup> Especialista em Turismo e Desenvolvimento Regional pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) professor-formador de Geografia do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO) de Mato Grosso em Barra do Garças –MT.

<sup>3</sup> A' uwê Uptabi é a autodenominação do povo Xavante, cujo significado é gente verdadeira ou o povo autêntico. Em nosso texto usaremos os dois termos, pois o povo A'Uwe Uptabi se utiliza de ambas terminologias.

**ABSTRACT:** This paper presents the partial result of continuing education developed by former teachers of history and geography of the Center for Professional Training and Upgrading of Basic Education-CEFAPRO, Barra do Garças-MT, whose goal is to support the curriculum of the State School Indigenous EEI-Maraiwatsede. The concepts of place and memory addressed the historical and geographical importance of the resumption of Maraiwatsede A'uwê Uptabi by the people, for the desire of professionals Maraiwatsede ERA is developing a curriculum that starts from the value of place and culture articulating traditional knowledge with the knowledge A'uwê Uptabi historically built by non-indigenous society.

**KEYWORDS:** Continuing Education; Curriculum; Concepts.

*“Os espíritos dos nossos antepassados choram e pedem para a gente não desistir desta luta” (C.R, professor da EEI Marãiwatsédé, InformativoMarãiwatsédé, 2011).*

## **Introdução**

O objetivo deste artigo é apresentar o resultado parcial da elaboração do currículo escolar desenvolvido durante a formação continuada dos professores da Escola Estadual Indígena Marãiwatsédé. A mediação desse trabalho foi feita pelos professores formadores de História e Geografia do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais de Educação Básica - CEFAPRO de Barra do Garças-MT. As atividades desenvolvidas ocorreram de forma interdisciplinar com os conceitos de lugar e memória, pois esses conceitos são fundamentais para a compreensão da importância histórico-geográfica da retomada Marãiwatsédé na história do povo A'uwê Uptabi e para subsidiar a elaboração do currículo dessa escola que parta da valorização do lugar e da cultura articulando os saberes da cultura A'uwê Uptabi com conhecimento historicamente construído pela sociedade não indígena .

A abordagem pedagógica desse trabalho é feita pelo ensino desenvolvimental de Davidov. A teoria da atividade de aprendizagem considera fundamental que a organização do ensino se estruture a partir do desejo/necessidade-motivo-objetivo e condições.

Nessa articulação o desejo dos professores da EEI Marãiwatsédé é a apropriação da festa ritual Danhono no currículo. O desafio do CEFAPRO é auxiliar os professores a

organizar o currículo a partir dos conceitos desenvolvidos em cada área do conhecimento científico articulando teoria e prática considerando ação- reflexão-ação.

### **A Formação Continuada dos Profissionais da Educação em Mato Grosso**

Em 1996, em Mato Grosso iniciaram as discussões em relação à formação continuada culminaram na criação dos Centros de Formação e Atualização dos Professores (CEFAPRO). Os primeiros Centros de Formação foram criados em Rondonópolis, Diamantino e Cuiabá. Nos dois anos subsequentes esse número passou para 12 e atualmente são 15 centros em todo o Estado. No momento de sua criação sua finalidade era:

formação continuada, como forma de atualização docente, efetivada na hora atividade e em reuniões, palestras e cursos que promovessem a discussão, reflexão, pesquisa da e na prática com vista ao seu redimensionamento num projeto coletivo da escola” (MAXIMO; NOGUEIRA, 2009. p. 63).

Conforme o Decreto nº 2.319 de 1998, a formação continuada tinha seu foco no contexto escolar. O objetivo dos cursos de formação era garantir capacitação técnica dos profissionais e a articulação entre as funções específicas de cada um destes segmentos com o Projeto Político Pedagógico da escola.

A formação continuada passa a ocorrer dentro da escola. A escola passa a ser vista como o espaço concreto no qual as questões pedagógicas passam a ser alvo de ação-reflexão-ação como “unidade básica de mudança”. Nessa concepção de formação de professores é preciso que a escola construa sua autonomia (IMBERNÓN, 2010. p.56). A formação continuada na escola se dá prioritariamente por meio de projetos ou pesquisas-ações. Nesse sentido em 2003 a SEDUC-MT criou o projeto de formação continuada em serviço Sala de Professor. O projeto Sala de Professor foi criado para:

garantir não só aos professores a oportunidade de inserir-se em um grupo de estudo permanente em seu ambiente de trabalho, mas também aos que vêm participando dele a certeza da superação de descontinuidade das ações que tem marcado comumente as trocas de governo e, ao mesmo tempo, planejar e ou repensar a proposta de formação continuada a partir das necessidades levantadas pelo coletivo da escola (SEDUC, 2003, p. 8).

Cabe destacar que a formação continuada e a formação continuada em serviço são congruentes e complementares, entretanto há algumas distinções entre elas que vão desde a maneira de conceber as relações do sujeito e objeto, a concepção do processo de ensinar e

aprender, no papel da profissão docente e até as políticas que embasam as reformas educacionais.

De acordo com Projeto Político Pedagógico-PPP, 2012- do CEFAPRO de Barra do Garças-MT, a distinção entre ambas se faz na medida em que na formação continuada em serviço, os professores constituem-se em sujeitos do próprio processo de conhecimento. Essa é mais centrada no espaço escolar e acaba oferecendo ao professor plena autonomia, decorrência natural do próprio conhecimento. E a formação continuada como treinamento é pautada na racionalidade técnica onde os professores são os sujeitos “ensinantes” (*grifo nosso*) espécie de depositários do saber. A primeira parte da ação para a teoria e a segunda da teoria para ação.

Os CEFAPRO são centros que desenvolvem e implementam as políticas públicas de educação do Estado. Isso é feito por um grupo de professores das diferentes áreas do conhecimento que atendem às necessidades das escolas nas modalidades existentes do ensino. É papel do CEFAPRO em relação à formação continuada:

Orientar e validar a elaboração do projeto Sala de Educador considerando o diagnóstico das necessidades formativas;  
acompanhar e avaliar periodicamente a execução do Projeto Sala de Educador em cada unidade escolar;  
chancelar os certificados da participação dos profissionais da educação; articular com a assessoria pedagógica dos municípios, ações que visem à efetiva implantação e implementação do projeto sala de educador nas escolas. orientar e assessorar a equipe gestora das Secretarias Municipais de Educação, parceiras da Seduc, de forma a possibilitar-lhes a implantação e implementação do projeto Sala de Educador nas escolas municipais.  
elaborar cronograma de formação em atendimento às escolas, a partir das necessidades elencadas em seu Projeto Sala de Educador;  
articular, com os demais formadores, a participação nos estudos desenvolvidos na escola, de modo a atender à diversidade de situações e intervenções de que a escola necessita;  
manter registros de acompanhamento e desenvolvimento dos momentos formativos das escolas de forma a possibilitar o acompanhamento, análise, avaliação e retroalimentação dos mesmos.

A educação escolar indígena é uma das modalidades acompanhadas pelos professores-formadores. O CEFAPRO de Barra de Garças-MT atende 21 escolas indígenas pertencentes às três etnias: Boe (Bororo), A’uwê Uptabi (Xavante) e Kîsêdjê (Suyá). A Escola Estadual Indígena Marãiwatsédé pertence ao povo A’uwê Uptabi (Xavante) e possui uma singularidade em relação as demais escolas por estar localizada na Terra Indígena (TI) Marãiwatsédé, uma área de conflitos de disputas pela terra. É preciso entender a história de Marãiwatsédé para compreender a dimensão do trabalho pedagógico com os conceitos de lugar e memória.

## Marãiwatsédé, Que Lugar é Esse?

Para os moradores de Marãiwatsédé este é “o lugar das tradições, lutas, resistências e conquistas” (*grifo nosso*). Para Carlos (1996) o lugar é a base das formas de reprodução da vida e pode ser considerado pela triáde: habitante-lugar-identidade. Isso é fundamental para que entendamos como a vida se dá na realidade.

Entender que lugar é Marãiwatsédé no passado esbarra nas poucas informações existentes na etnologia do povo A'uwê Uptabi em Marãiwatséde. Lopes da Silva (2009) aponta que por volta da década de 1920, os Xavante fundam, na região da Serra do Roncador, a aldeia de Isorepré (Pedra Vermelha) e dela foram a diferentes direções em vários momentos da história da ocupação do território por eles habitado. Diversas facções fundaram novas aldeias, uma delas é Marãiwatsédé, na região do rio Suiá-Missu. Essa seria a aldeia mais antiga, situada na região da Serra do Roncador, por isso é considerada a aldeia-mãe.

Marãiwatsédé significa lugar de mata alta em língua Xavante, está localizada em uma área de transição do cerrado para a mata Amazônica, um ecossistema diferente dos campos de cerrado nos quais tradicionalmente o povo A'uwê Uptabi habita. Na década de 1960, houve um avanço dos fazendeiros em direção as terras indígenas. Um dos conflitos marcantes dessa fase foi o da TI Marãiwatsédé. De acordo com Rosa (2008) a fazenda Suiá-Missu, de criação de gado, pertencente à Associação de Empresários da Amazônia (AEA), dirigida pelo conhecido empresário paulista, Hermínio Ometto, primeiro presidente da AEA, ocupava indevidamente 600.000 hectares, desde 1961, das terras Marãiwatsédé, Ometto pressionou a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia-SUDAM a subsidiar a criação de gado nessa fazenda. A presença indígena nessa região se constituiu em um empecilho para a ocupação da área, por isso, os donos da Fazenda Suiá-Missú procuraram a Força Área Brasileira-FAB, os Salesianos da Missão Religiosa de São Marcos e o Serviço de Proteção ao Índio-SPI para viabilizar a transferência do povo Xavante de Marãiwatsédé para a aldeia de São Marcos, na TI São Marcos nos municípios de Barra do Garças-MT e General Carneiro-MT.

À medida que o capitalismo se expandia na região não só os recursos naturais eram devastados, pois o cerrado ia cedendo lugar às pastagens e a da população que vivia na região anteriormente ficava comprometida. No caso dos A'uwê Uptabi, cuja atividade principal sempre foi à caça, havia a necessidade da conservação das matas que abrigavam os animais de caça e árvores, como o buriti, amplamente utilizado nos rituais da cultura desse povo.

O episódio da Suiá-Missu não foi caso isolado na história da ocupação nessa região, mas foi considerado um dos piores e mais tristes na história do povo A'uwê Uptabi, tendo em vista que resultou, em 1966, sua expulsão de cerca de 230 pessoas dessa área. Eles foram transportados pelos aviões da Força Aérea Brasileira-FAB da e sua fixação na Missão Salesiana de São Marcos, na TI São Marcos a 400 Km ao sul de Marãiwatsédé.

Das duzentas e trinta e três pessoas que foram levadas para TI São Marcos, cento e sessenta pessoas morreram vítimas de uma epidemia de sarampo, por falta de anticorpos. Fernandes (2008) evidencia o choque causado pela mudança de ambiente no processo de transferência para à Missão Salesiana se deu de várias formas, as crianças foram separadas de seus pais e levadas a internatos salesianos, onde eram obrigados a desempenhar tarefas como lavagem de roupas e proibidos de falar na língua xavante.

A cronologia aponta que a movimentação do povo A'uwê Uptabi após diáspora de Marãiwatsédé, ocorreu da seguinte forma: em 1972 o grupo sobrevivente sai da aldeia São Marcos e se desloca para a região de Couto Magalhães (atual T.I. Parabubure), 1982 para a T.I. Areões. Em 1985, migraram TI Pimentel Barbosa, onde fundam a aldeia Água Branca.

Em 1992 a antiga Suiá-Missú estava sob o domínio da Liquifarm Agropecuária Suiá-Missú S/A, era controlada pela Agip do Brasil S/A, filial da corporação italiana Agip Petroli (holding da estatal Ente Nazionali Idrocarburi – ENI). Nesse mesmo ano ocorreu a Conferência Mundial do Meio Ambiente (ECO 92), no Rio de Janeiro, onde representantes da empresa se comprometeram, verbalmente, a devolver uma parte da área original aos Xavantes.

O Grupo de Trabalho, responsável pelos estudos de identificação da área em questão, terminou seus estudos em abril de 1992. Em 1998 foi homologada a Terra Indígena *Marãiwatsédé* com 165.241 ha, estendendo-se pelos municípios de Alto Boa Vista, Bom Jesus do Araguaia, São Félix do Araguaia e Serra Nova Dourada no nordeste do Estado de Mato Grosso. Entre a finalização dos estudos e a homologação da Terra Indígena (1998), ocorreu no território uma série de invasões e grilagens sistemáticas, encabeçadas por políticos locais e nacionais que se encontram ainda hoje dentro de Marãiwatsédé.

Os A'uwê Uptabi buscaram retornar a seu território pelas vias legais até que em 2003, cansados de morarem tanto tempo longe de seu território tradicional, os anciãos resolveram retornar a aldeia de origem, antes de falecerem. Em novembro de 2003, um grupo formado por cerca de 280 indivíduos tentam reocupar a área homologada, sendo impedidos por um grupo de posseiros que bloqueavam a BR-158.



Para Santos (1994), o lugar compreende uma mudança contínua, conseqüente da própria da sociedade, das inovações técnicas que estão sempre transformando o espaço. Nesse sentido a Marãiwatsédé do presente não é a mesma do passado, pois a possibilidade de vida existente anteriormente em um local de mata com abundância de recursos naturais se transformou em áreas devastadas e deu lugar a pastagens para o gado, plantação de “monocultura” (*grifo nosso*) da soja. As contradições permanecem no lugar.

Entretanto, observa-se que mesmo não tendo encontrado a Marãiwatsédé do passado o povo A’uwê Uptabi estavam felizes com o retorno, pois relatam no Projeto Político Pedagógico- PPP, da escola que o retorno foi um dia tão feliz que o Cacique Damião Paradzané dançou a noite toda.

### **A Luta pela Construção da Escola Estadual Indígena Marãiwatsédé**

Depois do retorno a Marãiwatsédé em agosto de 2004 a comunidade A’uwê Uptabi discutiu a necessidade de se criar uma escola na aldeia, pois as crianças não podiam ficar sem estudar. Inicialmente foi criada uma extensão da Escola Municipal Santa Marta de Bom Jesus do Araguaia-MT. As primeiras construções eram barracões de madeira coberto por palha de palmeira inajá.

De acordo com o PPP (2010), nessa época a escola tinha 200 estudantes e 07 professores, que lecionaram até 2006. No diálogo com os técnicos da SEDUC-MT a comunidade de Marãiwatsédé no intuito de fortalecer a educação escolar sentiu a necessidade de criar uma escola na própria aldeia. Dessa forma a escola foi criada pelo Decreto 7.228 de 17 de Março de 2006.

Após a criação da escola, muitas dificuldades tiveram que ser enfrentadas relacionadas a falta de instalação física adequada. As salas de aula funcionavam em locais improvisados até que foram construídas 03 salas de aula pela Congregação Salesiana de Nova Xavantina-MT. A demanda de estudantes era muito grande e era necessária a construção de uma escola que atendesse a todos os estudantes.

Nesse intuito em 2006, as lideranças de Marãiwatsédé estiveram em uma audiência com a então Secretária de Estado de Educação Ana Carla Muniz para solicitar a construção da escola na aldeia. Mas só no ano seguinte, em abril de 2007, na gestão Secretário de Estado de Educação Luiz Pagot é que a obra foi iniciada. Atualmente a escola tem 06 salas de aula, 21 funcionários, 312 estudantes.

Tendo garantido o espaço físico adequado para os estudantes de Marãiwatsédé, os profissionais da escola foram incentivados pela professora Carolina Rewaptu, primeira diretora da escola, a discutir que currículo se quer para escola tendo em vista que esse currículo seja capaz de desencadear ações que, tornem a escola um espaço de segundo o PPP (2010), de qualidade, democracia, participação comunitária e de desenvolvimento tanto de estudantes quanto de professores e que cumpra o objetivo de “orientar: a ação educativa, baseada nos princípios da universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso, do respeito à diversidade étnico cultural” (PPP, 2010. p. 5).

Nessa perspectiva a professora Carolina Rewaptu procurou professora-formadora da educação escolar indígena do CEFAPRO, Luciana Deluci, pedindo ajuda para elaborar o currículo da escola. A primeira discussão sobre o currículo aconteceu em fevereiro de 2011 quando o CEFAPRO esteve presente no encontro formativo com os profissionais da escola e a comunidade de Marãiwatsédé. O objetivo do encontro foi compreender como estão organizados os grupos de idade e as aprendizagens na cultura A'uwê Uptabi. Quais desses grupos de idade estão presentes na escola, o que se aprende e o que professores ensinam nessa fase da vida.

O encontro subsequente foi agendado para setembro de 2011 onde o trabalho a ser desenvolvido desencadearia uma etapa inicial de planejamento curricular no qual o CEFAPRO teria a responsabilidade por intermédio da professora-formadora Luciana Deluci de mediar às discussões entre educação escolar indígena e os conhecimentos da cultura. As discussões sobre grupos de idade/aprendizagens e a articulação da educação voltada para diversidade cultural cuja construção tem ênfase na elaboração:

[...] num processo dialógico e reflexivo, onde as pessoas se posicionem como sujeitos com crenças, referências e identidades próprias; capazes de propiciar uma (re) construção não só dos aspectos culturais (conhecimentos, teologia, saberes...) senão também da possibilidade de se tornarem pessoas e cidadãos. (Burbano Paredes *apud* PECEGUEIRO, S/D, p. 7.).

Após discussões entre os professores-formadores e a comunidade indígena, percebemos o interesse dessa comunidade em (re)significar o seu retorno a Marãiwatsédé e o fortalecimento da identidade com esse lugar que não é o mesmo do passado para todos seus atuais habitantes. Nesse sentido os conceitos de lugar e memória são fundamentais na construção do currículo da EEI Marãiwatsédé. Ressalta-se que esses conceitos estão em consonância com os conceitos propostos pelas Orientações Curriculares - OC do Estado de

Mato Grosso para área de Ciências Humanas e Educação Escolar Indígena nas quais esses conceitos são eixos articuladores do currículo escolar.

### **Caminho percorrido:**

Antes de descrever o percurso metodológico desse trabalho faz necessário assinalar que:

O currículo é objeto de muitas práticas e se expressa e se concretiza nelas, se molda numa multidão de contextos, sendo afetado por forças sociais, marcos organizativos, pelos sistemas de produção de materiais didáticos, pelo ambiente da aula, pelas práticas pedagógicas cotidianas, pelas práticas de avaliação, concluindo que todo ele é um processo social (SACRISTÁN,1998, p. 165).

Se o currículo é todo um processo social permeado por forças sociais, práticas pedagógicas, organização didática do professor como os conceitos de memória e lugar podem desencadear ações didáticas relevantes ao aprendizado de Marãiwatsédé?

De acordo com Marzari (2010), a apropriação e interiorização dos conceitos não ocorrem simplesmente pelo processo de assimilação e memorização, mas por várias funções intelectuais como; “memória lógica, abstração, planejamento, análise, classificação, comparação e discriminação entre outras necessárias” (MARZARI, 2010. p. 58) .

Dessa forma o ensino de conceitos não pode ser feito de forma estéril do conceito pelo conceito esvaziado de significado. Na abordagem desenvolvimental o planejamento e o ensino devem ocorrer de modo que os estudantes possam se apropriar dos conhecimentos teóricos e que por consequência desenvolvam o pensamento cognitivo e a consciência,

A organização da atividade didática da aprendizagem deve partir da experiência dos estudantes, dos seus interesses, das perguntas e necessidades. Em nosso caso, partiu da necessidade formativa dos professores para melhor desempenhar suas funções pedagógicas junto a aprendizagem dos estudantes da EEI Marãiwatsédé. Para isso:

O conteúdo destas e os meios para desenvolvê-los no processo didático-educativo determinam essencialmente o tipo de consciência e de pensamento que se forma nos escolares durante a assimilação dos correspondentes conhecimentos hábitos e atitudes (Davidov *apud* MARZARI, 2010, p. 66).

Os conteúdos e a metodologia de trabalho do professor favorecem a passagem do pensamento empírico dos estudantes ao pensamento teórico que possibilitem aos estudantes

fazer generalizações de cunho científico. A motivação inicial para introdução das discussões se deu com o filme Santuário dos Pajés que retrata a luta pela terra na região de Brasília.

Incentivados professor-formador de Geografia levantaram os aspectos que consideraram importantes no filme: local em que se situa o santuário dos pajés, as etnias lá existentes, os conflitos, o desmatamento do cerrado e o impacto ambiental.

A idéia era a partir de filme trazer uma discussão mais global da luta pela terra para se chegar ao lugar Marãwatsédé como palco de lutas similares. Por isso o conceito de memória foi fundamental considerando que grande parte da população de Marãiwatsédé são jovens que não viveram os conflitos da diáspora em 1966. É importante evidenciar que:

a memória é a vida, sempre carregadas por vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas formações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações suscetível de longas latência e repentinas revitalizações (NORA, 1981, p. 9).

Essa ação pedagógica revelou a relação dos professores com o lugar, Marãiwtsédé e contou com a participação em alguns momentos de anciãos que vinham contar suas lembranças do passado.

Tendo em vista as contradições de que a memória é portadora entende-se a preocupação da comunidade de Marãiwatsédé em manter viva a sua memória coletiva a partir das lembranças das pessoas que vivenciaram a diáspora em 1966. Destaca-se que os jovens não viveram os conflitos de 1966, mas estiveram presentes nos conflito da retomada pela terra e durante o acampamento em 2003 na BR 158.

Cada um dos participantes dizia algo de sua lembrança sobre Marãiwatsédé expresso em palavras-chave como: vivência na aldeia, conflitos de terra, fazendeiros, madeireiros, desmatamento, degradação ambiental, poluição do ar e da água, queimadas, memória, território tradicional, vestígios dos antepassados retorno a nossa terra, origem do povo Xavante. Após o levantamento dessas palavras buscamos obter mais detalhes sobre que o se lembravam da época diáspora e da retomada da terra.

A ação pedagógica se pautou em 03 aspectos da estrutura da atividade de Davidov cujas ações partem do coletivo para o individual. As ações usadas foram: ação 1- transformação dos dados da tarefa de aprendizagem, cujo objetivo é levantar o conhecimento prévio dos participantes, 2-modelação encontrada em forma objetivada, o propósito dessa ação é elaborar um modelo que represente a relação principal do conceito trabalhado e a ação

3- é transformação do modelo com vista as propriedades intrínsecas a estas relações objetivando reconhecer as propriedades fundamentais para a formação nuclear do conceito.

Na ação 1, os participantes foram divididos em três grupos, e cada grupo ficou responsável por desenhar um croqui sobre um momento marcante de Marãiwatsédé cujo recorte temporal foi estabelecido por nós: antes de 1966 (data da diáspora), de 1966 a 2003 (época em foram levados para outras Terras Indígenas até retorno e seu acampamento na BR 158) e de 2004 a 2011 (da retomada da terra até o presente).

Essa atividade tinha a função de auxiliar na elaboração de materiais didáticos a serem usados na sala de aula com os estudantes da escola por isso foram observados os elementos fundamentais em um croqui como legendas, cores padrão para rios, relevo entre outros aspectos.

A ação 2 foi a apresentação dos croquis a ação cujo propósito foi reconhecer a relação do lugar com o global, pois aspectos do lugar e aspectos globais estão intimamente relacionados. Assim foi construída uma linha do tempo coletiva na qual primeiro se colocou as datas e acontecimentos importantes para o povo de Marãiwatsédé e em seguida os acontecimentos nacionais e mundiais. Discutíamos qual a relação entre eles com Marãiwatsédé e por que aquelas datas e fatos estavam ali.

Para a ação 3 os professores elaborariam um conceito de lugar. Entre esses conceitos o que aparece nesse texto Marãiwatsédé é: “o lugar das tradições, lutas, resistência e conquistas” é que o grupo entendeu como a síntese que expressava o lugar Marãiwatsédé.

As atividades com os croquis, linha do tempo narrativa dos participantes confirmaram que a memória “se enraíza no concreto, na imagem, objeto no espaço. A memória é o absoluto” (NORA, 1981, p.9). Nesse momento ela tem o papel primordial nos acontecimentos da vida em Marãiwatsédé. Pensamentos e ação no lugar não se desarticulam dessa memória.

Em relação à inserção do Danhono no currículo foram levantadas pelos professores da escola quais as etapas de aprendizagem que ocorrem durante o Danhono. E partir dessas eles começariam a ensaiar o dialogo com desse temas com as disciplinas escolares.

### **Considerações Finais**

Para além de pensarmos em uma memória coletiva que sustente as lutas, permanência e conquistas em Marãiwatsédé, pensamos o que fazem seus habitantes de com esse passado. Compreendemos que a significação desse passado e sua interrelação com o

presente para os mais jovens vêm sendo organizada pelos professores com o auxílio de toda a comunidade no que tange as lembranças e memória coletiva.

Cabe ao CEFAPRO como centro de formação ouvi-los e a partir daí planejar junto com eles o que especificamente desejam articulando ação-reflexão e ação no fazer pedagógico dos docentes. Temos pensado a ação formativa a partir da estruturação de aprendizagem de Davidov por entender que essa organização subsidia a apropriação do conhecimento tanto pelos professores em sua formação quanto pelos estudantes na prática docente desses professores.

Memória e lugar têm sido conceitos fundamentais para subsidiar nossa prática em Marãiwatsédé à medida que nós também precisamos compreender que lugar é esse que fortalece e vivifica seus moradores a despeito de todas as dificuldades ali encontradas. Essa foi uma etapa para se chegar ao maior desafio que os professores almejam incluir a festa ritual do Danhono, o rito de passagem do wapté (adolescente) para ritew`a (jovem) no currículo. A festa ocorrerá em maio de 2012 e contará com participação da professora Luciana Deluci do CEFAPRO.

Em setembro de 2012 iremos novamente para uma etapa de planejamento e execução de reconhecimento dos lugares do passado durante uma expedição realizada com os professores para finalizar a elaboração do currículo da escola.

## **REFERÊNCIAS**

BARRA DO GARÇAS-MT. Projeto político pedagógico do centro de formação e atualização dos profissionais da educação-CEFAPRO de Mato Grosso CEFAPRO de Barra do Garças: Marco Situacional. Barra do Garças, MT: CEFAPRO,2012.

BOM JESUS DO ARAGUAIA- MT. Projeto político pedagógico da escola estadual indígena Marãiwatsédé. Aldeia Marãiwatsédé, MT: 2010.

CARLOS, Ani Fani Alessandri. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: Hucitec, 1996.

FERNANDES, Estevão Rafael. Sobre os Xavantes de Marãiwatsédé. Disponível em: <http://www.ecoamazonia.org.br/2011/07/sobre-os-xavante-de-maraiwatsede/#more-1491>. Acesso em: 15 abr. 2012.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Lopes da Silva, Aracy. Dois Séculos e meio de história Xavante. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. *História dos Índios no Brasil*, São Paulo: Cia das Letras; Secretaria municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

MARÃIWATSÉDÉ; lugar de luta, resistência e conquistas. *Informativo Marãiwatsédé*. Terra Indígena Marãiwatsédé, MT; v. I, p.1, 2011.

MARZARI, Marilene. *Ensino e aprendizagem de didática no curso de pedagogia: contribuições da teoria desenvolvimental de V.V. Davidov*. Goiânia: PUC 2010 (tese de doutorado).

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Programa de Formação Continuada: Sala de Professor*. Cuiabá, 2003.

MAXIMO, Antonio; Nogueira Genialda Soares. *Formação Continuada de Professores em Mato Grosso (1995-2005)*. Brasília: Liber Livro, 2009.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: *Projeto História*. São Paulo: PUC- SP, 1981.

PECEGUEIRO, Claudia Maria Pinho de Abreu. *Currículo crítico e o professor: seu papel nesse contexto*. Disponível em : [www.undb.br/include/download.php\\_pecegueiro](http://www.undb.br/include/download.php_pecegueiro). Acesso em 02/mai/2012.

ROSA, Luciene de Moraes. *Encontros e Desencontros entre os A'uwê Uptabi e os Waradzu no Espaço Urbano de Barra do Garças*. dissertação de Mestrado (em História). Goiânia: UFG, 2008.

SACRISTÁN, J Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou análise da prática IN: PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado*, 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

Anais Eletrônicos do  
**X Encontro Estadual ANPUH-GO**  
**Didática da história: pesquisar, explicar, ensinar**

ISSN 2238-7609

**POESIAS E MEMÓRIAS DE EDUCANDOS E TRABALHADORES DO CAMPO –  
NARRATIVAS DE UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO POPULAR EM GOIÁS**

Maíra Soares Ferreira<sup>1</sup>  
mairasoaresferreira@gmail.com  
Maria Emilia de Castro Rodrigues<sup>2</sup>  
me.castrorodrigues@gmail.com

**RESUMO:** Propomos uma reflexão sobre o trabalho de conscientização e alfabetização de adultos, expressos por meio de poesias dos trabalhadores do campo e educadores do Movimento de Educação de Base de Goiás da década de 1960. As ações desses trabalhadores, influenciadas pela proposta dialógica de Paulo Freire e pelos movimentos sociais de educação popular do período, explicitam modos de viver que se constituem em contextos criativos, desiguais e contraditórios. O que temos captado na pesquisa do “Centro Memória Viva do Centro-Oeste: Documentação e Referência em Educação Popular, Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos” e buscamos localizar, organizar e disponibilizar na documentação *online*, com vistas a contribuir com os processos de produção social de memórias e sentidos de histórias abertos à renovação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Movimento de Educação de Base de Goiás (MEB-GO); Educação popular; Memória.

**ABSTRACT:** We propose a reflection about the work of adult literacy and awareness, expressed through poetry of rural workers, educators and students, of the Base Education Movement of Goiás in the 1960s. The actions of these workers, influenced by Paulo Freire's dialogical proposed and by some social movements on popular education actives on the

---

<sup>1</sup> Psicóloga, Mestre em Educação pela FE/USP e, atualmente, assistente de pesquisa do Centro Memória Viva (CMV) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás FE/UFG (Apoio: FUNAPE).

<sup>2</sup> Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) e coordenadora do Projeto de Pesquisa sobre o MEB-GO no CMV - FE/UFG.



period, explicit ways of living that constitute creative contexts, uneven and contradictory. What we have captured in the research of "Living Memory Center of the Midwest: Documentation and Reference in Popular Education, Social Movements and Education for Youth and Adults" (CMV), and seek to find, organize and make available in the online documentation, in order to contribute to the processes of social production of memories and stories – always open to renewal.

**KEYWORDS:** Base Education Movement of Goiás (MEB-GO); Popular education; Memory.

## **Introdução**

A Educação Popular em Goiás nos anos 1960 foi muito intensa, destacando-se os trabalhos desenvolvidos pelo Centro Popular de Cultura de Goiás (CPC-GO) da União Nacional dos Estudantes (UNE), Instituto de Cultura Popular de Goiás (ICP), e Movimento de Educação de Base em Goiás (MEB-GO). Neste artigo abordaremos sobre a experiência de alguns educandos e educadores do MEB-GO que, por meio de poesias, expressaram a história de um trabalho de conscientização e alfabetização de adultos que foi fortemente influenciado pelos movimentos CPC, Movimento de Cultura Popular - MCP, UNE e em especial pela contribuição de Paulo Freire e sua equipe no processo de alfabetização de adultos em Goiás via MEB.

Pouco tempo antes do nascimento do MEB-GO, houve o II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958) que apontou para a necessidade de rediscussão das formas e do conteúdo da Educação de Adultos (EDA), dando ênfase no direito de todos à escolarização de fato. Nele houve críticas às campanhas de educação de adultos das décadas de 1940/50 que, além de não cumprirem as promessas de erradicação do analfabetismo, de continuidade dos estudos para os adultos e da melhoria nas condições de vida dos que conseguiam acesso à escola; se utilizavam de metodologia e materiais distantes da realidade dos adultos.

Já o II Congresso alavancou uma mobilização intelectual, intensificou a luta política e ideológica e, entre outros, lançou luz no trabalho de Paulo Freire que se apresentou como alternativa para a superação do conceito de alfabetização enquanto decodificação, articulando-o com o ato político de leitura do mundo, da palavramundo, no qual o educador e o educando são vistos como sujeitos ativos da história, da cultura e do processo ensino-aprendizagem,

rumo a sua humanização. Nesta grande reunião, Paulo Freire criticou a educação tradicional que via (e ainda vê) o analfabeto como ignorante – uma tábula rasa vazia na qual o educador deveria depositar conhecimentos – propondo uma EDA (atualmente educação de jovens e adultos - EJA) em que homens e mulheres fossem vistos e ouvidos como pessoas com repertórios próprios, experiências sociais acumuladas, possuidores e produtores ativos de cultura. Assim, apontou que, numa proposta dialógica de educação, é possível compreender a produção de conhecimentos como ato coletivo e processual, pautada em conteúdos vivos, dinâmicos e sempre a partir do cotidiano dos sujeitos envolvidos.

Nesta direção, uma ação educativa que não nega a cultura das classes populares, mas que a valoriza e aprende através do diálogo<sup>3</sup>, favorece a passagem da consciência ingênua, que os homens possuem, para a consciência crítica, necessária ao engajamento ativo para a transformação social foi a tônica ideológica do MEB-GO.

### **Movimento de Educação de Base em Goiás**

Seu início formal foi em um período de efervescência política, econômica, cultural em âmbito nacional e internacional, intensamente vivido em Goiás. Um contexto de grande mobilização e envolvimento que se explicitava também nas músicas e poesias criadas e cantadas, nas peças de teatro apresentadas em praças públicas nas carrocerias de caminhões, nas greves e manifestações organizadas, entre outras ações efetivadas por parte dos universitários e estudantes secundaristas, envolvendo também a comunidade dos bairros de Goiânia e interior do estado de Goiás, em especial nas atividades promovidas pelo CPC-GO e MEB-GO. O foco da época era a construção do nacionalismo e da identidade nacional, ou seja, buscava-se a afirmação da identidade cultural e a democratização da cultura nacional.

No amplo quadro de mobilização social encontrava-se também o Estado de Goiás, cujo governo apoiou os estudantes e as camadas populares na busca de participação política, visando essencialmente à organização dos trabalhadores rurais. O apoio de Mauro Borges perpassou desde a criação da associação de lavradores e sindicatos; a criação do ICP-GO, com vistas a estreitar a vinculação governo-povo, inclusive, entre outras ações, financiando a ida de estudantes do CPC e do ICP-GO ao Recife, para aprender com Paulo Freire e sua equipe o novo método de alfabetização; até o apoio técnico financeiro nos encontros de trabalhadores rurais e de estudantes.

---

<sup>3</sup> Diálogo tomado como encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo e que envolve ação e reflexão, a práxis, sob pena de tornar-se ativismo ou discurso vazio (FREIRE, 1962).

Naquele período, como a escola oficial era distante da vida e do mundo do trabalho, era autoritária, conservadora e excludente para a grande maioria da população do estado, estes movimentos populares, buscaram construir fora da escola uma educação popular de adultos que proporcionasse o acesso do povo ao processo educativo. Este posicionamento apontou para uma perspectiva de educação popular, produzida pelas classes populares e por grupos e instituições a elas vinculadas de acordo com os interesses dos trabalhadores. Estava em construção uma “Pedagogia dos Oprimidos”.

Assim, foi neste cenário de descontentamento e de busca de alternativas que se inseriram os movimentos populares de educação e cultura da década de 1960 em Goiás, como o MEB-GO. Na conjuntura nacional surgiram outros movimentos ligados a instituições da sociedade civil: o MCP criado em 1960 por estudantes, artistas e intelectuais pernambucanos, teve no seu seio a gestação do Sistema Paulo Freire em Recife/Pernambuco; e o CPC, advindo da União Nacional dos Estudantes (UNE). Originados na sociedade política foram criados: a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961), no Rio Grande do Norte; e o Plano Nacional de Alfabetização – PNA do Ministério de Educação e Cultura (1963), que contou com a participação de Paulo Freire a convite do Ministro da Educação para coordenar o Plano ; e com vínculos entre a sociedade civil e sociedade política, houve o Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), apoiado financeiramente pelo Governo Federal e a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) na Paraíba.

O MEB foi instituído e organizado em 1961, sob a responsabilidade da CNBB e contou com o apoio do Governo Federal por meio de um convênio assinado com a Igreja Católica que possibilitou a liberação de recursos para alfabetizar parte da população brasileira nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Como o estado de Goiás contava com a maioria da população vivendo no meio rural e analfabeta, o MEB-GO voltou-se para educação de adultos analfabetos, especialmente os trabalhadores de Goiânia e do interior do estado de Goiás, conforme o alcance das ondas da Rádio Difusora de Goiânia. Em Goiás, a história do MEB contou com a iniciativa do bispo local que, inicialmente, denominou este movimento de Sistema Tele-Radiofônico de Goiás (SETERGO) e, somente posteriormente, quando aderiu ao MEB nacional, passou a denominar Movimento de Educação de Base de Goiás (MEB-GO). Essa proposta educativa era desenvolvida por militantes da Igreja Católica que utilizavam o sistema de transmissão e recepção de modo organizado e politicamente engajado.

Nos anos 1960 os movimentos de educação popular se intensificaram, entre eles o MEB inicialmente com sua ação culturalista e de integração social, de sobreposição do urbano

sobre o rural, do conhecimento científico sobre os saberes da comunidade, passando posteriormente a uma perspectiva de conscientização e politização, emancipatória e numa perspectiva transformadora, em defesa de uma sociedade mais justa e humana, numa perspectiva socialista. Por fim, o MEB-GO teve sua ação fortemente articulada aos demais movimentos estudantis, sociais e de educação popular, como: a Juventude Universitária Católica – JUC da Ação Católica Brasileira (ACB), o Centro Popular de Cultura - CPC da UNE e o Instituto de Cultura Popular de Goiás –ICP/GO, a Ação Popular (AP) e o Sindicalismo Rural de Goiás.

Segundo o monitor Oscavú José Coelho (2004), em entrevista:

[...] a questão sindical estava no início do MEB. O primeiro chute aí na conscientização do lavrador foi o MEB, principalmente aqui na região da arquidiocese, até então, ninguém tinha a menor noção [...] Nós tinha uma escola... que era escola estadual, lá na Fazenda Serrinha. E ela era muito mal, a professora já era uma senhora já de idade, e aí a gente reuniu e foi ver que... como é que tava aquela escola, não tava funcionando! Ela dava aula o dia que queria, tinha dia que chegava lá mandava os menino ir embora... e a gente foi ver ela tava com mais de setenta e dois ano parece, já tava com trinta e dois... trinta e três ano de serviço prestado como professora e não conseguia... no Estado não conseguia aposentar, e até então ela fazia o que queria dentro da escola, né. E os pais não tinha conhecimento. Aí quando começaram a ver lá dentro da escola que aquilo tava errado, aí fomos atrás. Aí conseguiram [...] uma escola municipal, até com ajuda de uns políticos aí... aí conseguiu alguma coisa e aí a gente fundamo lá a escola municipal. Juntamo os pai dos aluno, fizemo mutirão, construímoo um grupo e esses político ajudou a prefeitura a organizar lá, mas deram também só o telhado, o resto foi tudo... nós fizemos mutirão, fizemos adobo, janela e porta, foi tudo serrada madeira na mão, meu irmão era carpinteiro, já mexia com alguma coisinha, feito as porta, janela, e tudo feito assim na base da... do mutirão. E eu assim... fui... foi isso aí o que... a evolução do qui... que favoreceu o camponês naquela época foi isso, né, a gente começava... a mobilizar..... a ter mais consciência.

## **A Pesquisa do MEB-GO no CMV-CO**

Como supracitado, na década de 1960, Goiás apresenta uma história rica empreendida pelos movimentos populares de educação de adultos (EDA). O MEB-GO conta com alguns registros, pesquisas e uma publicação a respeito, mas muitos de seus dados se encontram dispersos, com memórias fragmentadas. Quer seja pelas circunstâncias históricas da ditadura militar que provocaram a ocultação e o apagamento de registros. Quer seja pelo espaço marginal que a EJA sempre ocupou no processo educacional, especialmente aquele voltado para o meio rural. Assim, faz-se necessário o trabalho de localização, identificação, recuperação, organização e descrição desse material, como – no caso – o Centro Memória Viva se propõe a fazer.

A pesquisa sobre o MEB-GO está inserida no projeto mais amplo que é a criação do Centro Memória Viva do Centro-Oeste (2010-2014) com sede em Goiânia. Trata-se de um desdobramento de outros trabalhos desenvolvidos pelas professoras responsáveis, desde o ano de 2000, como o Projeto “Infovias e Educação<sup>4</sup>” (2000-2002); a pesquisa de doutorado de Rodrigues (2008), sobre os referenciais teóricos que subsidiaram o Movimento; o Projeto Museu de Educação Virtual da Educação de Jovens e Adultos<sup>5</sup> (MEVEJA); e diálogos estabelecidos entre educadores e pesquisadores da educação de jovens e adultos (EJA) na Anped/2008 e 2009<sup>6</sup>. O Infovias e Educação teve por finalidade o uso das novas tecnologias na educação, e teve como um de seus resultados a criação do Museu Virtual da Educação em Goiás<sup>7</sup>, disponível no site da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

Neste espaço virtual, da história da educação em Goiás, que contempla coleções relativas a documentos, fotos, arquitetura, objetos, tecnologias e, relacionado à EJA, a coleção “Memória Viva” – um museu dentro de outro –, cujo conteúdo se refere à EDA antes da década de 1960; textos, livros teses e dissertações sobre a EJA; materiais didáticos de EJA da década de 1990; e movimentos populares da década de 1960, com o vídeo “Memória Viva” que contempla a voz de educadores que atuaram no Movimento de Educação de Base em Goiás (MEB-GO).

Nesta direção, a partir da Norma Brasileira de Descrição Arquivística (Nobrade), pretendemos disponibilizar *online*, de forma pública e gratuita, os documentos, publicações, pesquisas, imagens e relatos orais sobre o MEB-GO, pois entendemos que este material compõe uma experiência social acumulada da educação brasileira e, por isso, pode contribuir com a construção e continuidade da história e resistência nacional. Enfrentando a política de silenciamento do estado ditatorial brasileiro, e buscando valorizar a memória dos cidadãos e a

---

<sup>4</sup> Este projeto foi explicitado em um artigo com o mesmo título na Revista Educação e Pesquisa, por Toschi e Rodrigues (2003).

<sup>5</sup> Para dar continuidade, aprofundamento, sistematização e disponibilização da memória da EJA em Goiás, foi elaborado, em 2003, o Projeto Museu de Educação Virtual da Educação de Jovens e Adultos (MEVEJA) que foi aprovado por mérito pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), mas não recebeu recursos para a sua efetivação.

<sup>6</sup> Em 2008 foi retomado o debate sobre a importância de se reunir as memórias e documentos da EJA e disponibilizá-los no ambiente virtual e no ano seguinte as Instituições de Ensino Superior e o Ministério da Educação (MEC) conversaram acerca do interesse na construção de Centros de Referência nacionais sobre Educação Popular, Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), que explicitou a sua intenção de apoiá-los. Para implantação do CMV do Centro-Oeste uniram-se as universidades federais (Universidade Federal de Goiás -UFG, Universidade Federal de Mato Grosso -UFMT, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul -UFMS e Universidade de Brasília -UnB), a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), os movimentos sociais e de educação popular, entre eles o Fórum Goiano de EJA.

<sup>7</sup> Este Museu Virtual ([www.fe.ufg.br/museu](http://www.fe.ufg.br/museu)) foi reformulado em 2009, uma iniciativa do projeto de pesquisa “Projeto de Educação da Sociedade Goiana do Século XIX”, e terá seu relançamento no ano de 2012 como uma coleção na Rede de Estudos de História da Educação de Goiás – REHEG ([www.fe.ufg.br/reheg](http://www.fe.ufg.br/reheg)).

tradição e cultura oral, a pesquisa do Centro Memória Viva (CMV) de modo geral, e mais especificamente sobre o MEB-GO, representa um instrumento de defesa dos interesses populares e a preservação da experiência social dos movimentos. Assim ela visa disponibilizar e manter este acervo “vivo”, ou seja, aberto a constantes recriações e elaborações da história da educação popular para jovens e adultos brasileiros.

Daí as perguntas e reflexões para o presente artigo: como fazer isto? Para quê? Como valorizar esta história? Como mantê-la aberta? Como captar os movimentos subjetivos e objetivos presentes nos momentos de perlaboração da ditadura brasileira? Qual o potencial presente nas criações poéticas? Por que elas revelam o empoderamento dos sujeitos? Por que lembrar? Quais os riscos do esquecimento e da repetição?

O referencial teórico adotado para sistematização e análise do acervo documental e oral das experiências relacionadas ao MEB-GO tomará por base os seguintes autores: Adorno (1963); Bosi (1994); Castro (1992); Fávero (1983, 2006); Freire (1962, 1963, 1967, 1987, 1976); Freud (1915); Halbwachs (2006); Peixoto Filho (1985, 2003); Rodrigues (2008) e Thompson (1992).

### **Criações poéticas e a proposta da relação dialógica de Paulo Freire**

Conforme uma professora da Equipe Central do MEB-GO e locutora das aulas, Alda Maria Borges Cunha:

Os sambinhas – da Betinha – que compunham para cantar quando se reuniam trazia bem a filosofia e a base teórica que estavam presentes nas músicas e nos versos: idéia de utopia, revolução, humanização. O disquinho da UNE expressava bem isso. O breque do samba fazia referência ao paredão: paredão que Cuba usava para matar as pessoas, e que para nós dizia que se for preciso luta armada a gente faz. Era um grupo totalmente envolvido com Tchê Guevara, cujas notícias chegavam pelo rádio e textos escritos. Líamos também textos vindos da China, de Mao Tsé-Tung, cujas leituras eram feitas às escondidas. Pe. Vaz nos ouvia, dava palestras, nos passava textos de filosofia (CUNHA, entrevista, 2005).

A metodologia do trabalho no rádio a partir de 1963 deixou de ser um *script* detalhado e passou a ser composto por palavras chave, dicas, roteiros didáticos (e não todo o texto), programas redigidos na linguagem popular e elaborações metodológicas compostas por músicas, poesias, teatros e esquetes, e sempre que possível, inclusive contando com a participação de monitores e educandos. Em outras palavras, um trabalho por meio de palavras geradoras conforme Paulo Freire propunha. Pois de acordo com Freire (1987), a codificação e a descodificação da palavra geradora garante que o processo de aquisição da leitura e da

escrita seja significativo, uma vez que parte do diálogo e dos códigos que os alunos conseguem dominar. A partir do diálogo estabelecido, o professor/monitor pode ter conhecimento das formas de compreensões prévias dos educados em relação ao tema tratado e, assim, ter subsídios para trabalhar buscando aprimorar essas compreensões de forma crítica e reflexiva.

É importante que o educando desenvolva a consciência crítica de sua realidade por meio da reflexão, para isso é fundamental que o professor parta da leitura de mundo desse aluno, da leitura da realidade em que ele vive e assim o conduza a refletir e transformar seu mundo, sua situação concreta – sua vida cotidiana, sua realidade local, pessoal e social. A língua deve ser estudada “em uso” e não com palavras soltas e repetição em coro das sílabas de um outro contexto, sem sentido e, portanto de forma mecânica.

A interação verbal é vista como contribuinte e enriquecedora do processo de alfabetização. Nesta direção, conforme os estudos e propostas de Paulo Freire e segundo nossos entrevistados, é possível que haja socialização de conhecimentos em sala de aula desde que o educando entenda, antes de mais anda, o significado das palavras, da educação, da formação humana, da situação política e social de sua comunidade. Somente depois de “aprender a ler o mundo” é que se lê a forma da palavra. O aluno compreende a existência da sílaba escrita, além de compreender a correspondência entre a fala e a escrita, sem necessitar apenas de memorização. O primeiro procedimento é a leitura do mundo que cerca o educando. E este ocorre por meio da “codificação” da palavra geradora, essa codificação pode ser feita através de desenhos, da linguagem oral, de gestos, músicas ou códigos que o aluno domina e que de alguma maneira representa os aspectos de sua realidade.

Nesta direção, observamos segundo os entrevistados, que os temas eram discutidos de modo a propiciar amplas e pontuais reflexões sobre a realidade local. E o professor/monitor tinha como tarefa estabelecer uma boa relação de diálogo com o coletivo, provocando nos alunos as mais diferentes compreensões e visões de mundo. É importante salientar que o mote deste trabalho intelectual e grupal está na criação de subsídios de intervenção.

Em outras palavras, ferramentas de intervenção para que esses alunos se apropriem de sua realidade buscando transformações constantes. Quando o educando, sujeito e cidadão, recebe a oportunidade de falar e o espaço para ser ouvido ele sente que seus conhecimentos são valorizados e legitimados como tais. Ele é respeitado como ser humano no mundo e como aluno na sala de aula, ou seja, ele é convidado a se posicionar na sociedade e a compartilhar seus conhecimentos com os demais compondo uma teia de trocas e crescimentos.

Em suma, trata-se de um elemento essencial para o ser no mundo e, também, para a construção da relação ensino-aprendizagem. Para finalizar, a decodificação seria o segundo passo no qual o monitor poderá levar vários suportes para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, sempre a partir dos temas geradores. Sobre estes suportes, observamos que o Movimento de Educação de Base de Goiás, não se restringiu à voz do locutor, mas também lançou mão, nas visitas presenciais das supervisoras aos monitores, da escuta aberta, da criatividade e recursos como textos, artigos de revistas, letras de músicas, entre outros; bem como os recebia na Rádio para participarem dos programas do Movimento e ou ainda recebia correspondências ou materiais vindos dos monitores e os utilizava nas aulas.

Como exemplo disso, no verso do Diário do monitor José Moreira, entregue à Equipe Central do MEB-GO, tem-se a poesia de sua autoria:

Quanta gente ainda vive como algum dia  
 Vivendo num cativo sem regalia  
 Sem jeito de defendê o pão de cada dia  
 Nem vendo o irmão que padece, não favorece a burguesia

Digo isso porque vejo aqui no sertão  
 O povo não guarida nem união  
 Não conhece seus direitos de cidadão [cidadão]  
 Em nosso sertão goiano, o que está mandando é a lei do patrão

Tudo isto se acontece eu digo porque  
 Só falta de instrução pro povo vive  
 O pobre está esquecido sem ninguém vê  
 Sofrendo calamidade, e infelicidade por não saber

Precisamos de buscar a evolução  
 Para ver se desenvolve nossa nação  
 Pra tirar o camponês da escravidão  
 Para a vida que vivemos, hoje já temos a solução

Temos nosso sindicato pra defende  
 A nossa reforma agrária vamos fasêr  
 Um Brazil mais promissor, ainda vamos vêr  
 Um povo politizado, e bem preparado tem que vencê.

Nosso ponto de partida, e organização  
 Quero dar ao camponez uma sugestão  
 Confiem neste sistema de promoção  
 Que viza levar o povo, a um Brasil novo sem exploração.

Estas e outras manifestações da cultura popular dos monitores, educandos e demais pessoas da comunidade eram valorizadas pelo MEB-GO, um movimento de educação popular. A educação popular era extremamente vinculada à cultura popular e ao processo de conscientização do povo. Cultura compreendida por estes movimentos como o conjunto dos modos de ser, de viver, pensar e se expressar de um agrupamento social humano,



historicamente produzido. Perspectiva que compreende o homem enquanto ser incompleto, que necessita do outro para se ver como tal, e é isto que o põe em contato com outros homens no campo da sociabilidade historicamente situada, possibilitando se constituir.

Cultura popular elaborada pelas e/ou com as camadas populares ao longo de sua vivência, enquanto expressão de sua história, de seu modo de ser, agir, pensar e expressar o mundo, a si mesmas, e as relações que estabelecem entre os homens e com o mundo, nas quais produzem saberes, valores, crenças e visão de mundo do povo, muitas vezes manipulada pelos interesses dominantes, o que favorece o velamento da realidade.

É a cultura popular o ponto de partida para a superação do senso comum que lhe é inerente e aqui deve ser considerado um ponto de apoio estratégico para no seu seio articular e veicular uma ideologia historicamente necessária, que possibilita organizar os trabalhadores, formando o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição e lutam pela transformação da realidade social, etc. Mas, é importante acentuar que o respeito à cultura popular, pelos intelectuais comprometidos com a classe trabalhadora, pressupõe a elevação cultural, ética e política das massas, o que passa por um processo educativo histórico-crítico.

Ainda, segundo o monitor Oscavú José Coelho foi:

[...] através da Ação Popular que a gente começou a fazer um entrosamento com os estudantes, tanto aqui da Federal [UFG], como da Católica [UCG, atual PUC Goiás], como qualquer movimento de estudante, aí foi quando foi extinto o MEB... mas o resto eles não podia extinguir, né. E aí a gente deixou um pouco esse mar do MEB e pulou pro mar... pro barco da Ação Popular, e inclusive eu tava aqui... não tive prejuízo com isso, porque a mercadoria que viajava no MEB era a mesma da AP, o barco era o mesmo e o caminho era... as vezes diferenciava, mas a chegada era a mesma. Então não teve prejuízo. Aí em sessenta e seis a gente foi preso... Quando foi extinto o MEB, a gente ficou na Ação Popular, que era clandestino, naquela época ela era mais acompanhada pelo Partido... Partido Comunista, então era clandestino, né, então como a gente fazia: nós nunca deixamos de fazer reunião, nós tinha uma mata muito grande [...], a gente localizava os ponto de reunião por árvore, por exemplo, tinha uma paineira muito boa onde a gente se reunia, então nós...nóis apelidava aquilo de “Fazenda Tal” e assim a gente fazia, quando ia dar um anúncio na rádio, por exemplo, eu avisava na Rádio Difusora, a Rádio Difusora naquele tempo tava na mão dos redentoristas, ela era da arquidiocese mas não tinha nada a ver, quem mandava era os redentoristas, e a gente tinha que ter muito cuidado e aí o que que eu fazia: eu precisava de discutir alguma coisa com os jovem, aí eu vinha na Difusora ou mandava um recado por Claudino da Silveira que tinha aquele programa “Morão da Porteira”, aí eu falava “Alô Boiadeiro Zé Bento tô te avisando que no dia tal eu tô com uma boiada fechada na ‘Fazenda Mangueira’ a tantas hora, e eu preciso que ocê traga um boiadeiro aqui pra nós... vê se a gente faz um negócio”. Aí, esse Zé Bento era da Ação Popular daqui, né. Aí como sempre tinha esse problema eu já avisava “Agora eu estou com uma ciera jove, falava eu tô com alguma novia que tá assim com pobrema, precisando de... d’arguma assistência, traga algum veterinário pra dar uma mão pra gente.”, aí é que ele recorria aqui a Federal ou a Católica e levava os estudante dali de cima com remédio tudo. E dentro desse esquema a gente conseguiu a tratar de muita gente e sobreviveu uma porção de tempo. (...). (COELHO, entrevista, 2004).

Este relato demonstra o quanto a ação do MEB-GO foi reflexiva, crítica e contribuiu para a formação histórico-política dos monitores, líderes locais e educandos das comunidades atendidas. Formação política que contribuiu para que, mesmo com o encerramento das atividades do Movimento, propiciar condições para que seus integrantes pudessem atuar em sindicatos e outras atividades/movimentos que contribuíssem para ações políticas de intervenção na realidade social em que viviam com vistas a transformá-la.

Contudo, no contexto social pós 1964, a ação transformadora advinda da formação política do MEB não era bem aceita pelos fazendeiros e tão pouco pelos militares, o que levou integrantes do MEB-GO – tanto monitores, como educandos e membros da Equipe Central – à prisão, ao exílio, como podemos ver no relato abaixo:

Eu tinha marcado uma confraternização na minha casa, tanto que era aniversário meu, e nisso lá o que era mais perigoso era três fazendeiro aonde funcionava mais a escola radiofônica. Aí um dos fazendeiro falou, na roça tudo fica sabendo logo, né. Falou “Eu quero só vê se aquele carro daquela equipe de Goiânia entra dentro da porteira da minha fazenda”. Aí me contaram: “Ih não! Tá tranquilo!” aí eu já... no dia da festa eu saí, aí na casa dos companheiro eu falei “Olha, ocêis desce aqui, sai da fazenda”, marquei um ponto lá um pouco retirado, escondido na entrada da fazenda, “Vamo reunir lá!”, e lá nós reuniu. Nisso chega o carro da equipe central, aí ele ficou no meio de nós, nós chegamo na porteira era oitenta pessoa cantando, batendo palma, e o indivíduo tava lá com tapa-borrão, aí quando ele viu aquela turma de gente, aí ele puxou a porteira até atrás. Aí foi que eu vim, falei “Eu sei o que ele quer!” “Olha, nós queria ter perguntado, eu fui na sua casa mas ocê não tava, não te encontrei, nós tamo indo pra uma confraternização lá em casa, vamo cantar moda, brincar o resto do dia, não leva a mal não mais tô te convidando agora pra ir junto com nós!”. Ele: “Não! Eu tenho umas coisa pra fazer ali, agradeço muito o convite!” E o povo acabou de passar, e passou e fechou a porteira e foi pra casa dele lá e nós foi pra cá. E era isso que ocê tinha que fazer pra sobreviver se não pudesse, até que... por algumas falha, deduraram nós e nós acabou sendo... sendo preso. Agora, era essa a vida da gente. Agora, uma prisão não sei se a gente... se até não era o causo de contá, era completamente arbitrária, não tinha mandato de segurança, mas tem uma coisa que eu acho que era importante, tinha no nosso meio tinha um senhor de oitenta ano, oitenta e um parece, que era aluno da escola, foi preso, prenderam um companheiro que na hora que eles chegaram em casa ele não tava, ele tinha saído pra buscar uma parteira pra dar assistência à mulher dele pro primeiro filho, nisso quando ele chegou a polícia já tava, e ele tiraram ele nessa condição: a parteira entrou pra dar assistência a mulher dele e ele saiu preso. Noutra casa eles chegaram e... Isso foi em sessenta e seis, porque aí já tava bem na ditadura, né, mas ditadura pra nós era um só um nome, né, porque atrapaiá pra nós não atrapaiou. Aí foram pra outa casa, chegou lá tinha uma criancinha, uns oito ano e a criancinha achou aquilo muito ruim e veio e grudou nas perna do pai e gritou “Tem dó do pai, não faz isso!”, e não adiantou: o camarada pegou no braço do pai dele e rastou o pai, a criança desequilibrou e caiu e ficou chorando e saíram com o pai dela (COELHO, O. J., entrevista, 2004).

Foram muitas pessoas cassadas dos quadros do MEB-GO, presas e exiladas pelo regime militar pós 1964, provocando por muito tempo um silenciamento acerca dos trabalhos desenvolvidos no interior do MEB-GO. Diante deste fato, e considerando que vivemos num

país em que a memória tende a ser sucateada, vale retomar a importância de preservar a história da educação através do registro, análise e aprofundamento das experiências e dos fatos ocorridos, especialmente daqueles pouco conhecidos, cujos elementos não estão suficientemente organizados, uma vez que se encontram dispersos em coleções particulares, na memória individual ou, ainda, guardados nas gavetas daqueles que participaram da história.

Anos depois Oscanú reelabora sua experiência já na forma poética:

Acontecido Camponêz

Depois da revolução  
No ano de 66  
No Município de Itauçu  
Veja o que o exercito fêz  
Amando do Fazendeiro  
Prenderam 22 camponêx

As prisões foram feita  
Sem mandato de prisão  
Obedendo denunsa falça  
Feitas pelos patroão  
Que os lavradores estava  
Fazendo agitação

Nos estava organizando  
Máz com outra intenção  
Tentando se libertar  
De uma grande exploração  
Pois as família vivia  
Em regime de escravidão

Prenderam um senhor  
Com mais de 70 anos  
Dava pena você ver  
O velhinho reclamando  
Nos vamos morrer fuzilado  
Eu vi um dele falando

Derrubaram uma criança  
Que tentou defender o pai  
Vai embora seu moço  
E deixa a gente em pais  
Sai daqui muleque atrevido  
Se não você também vai

Prenderam outro companheiro  
Foi da cadeia para o hospital  
Dai 6 mezes recebeu  
O seu golpe fatal  
Ficando a esposa e o filho  
Sem o amparo paternal

Na hora que me prenderam  
Me deram este recado  
Você é o mais perigoso

Como chefe da quadrilha  
Que era considerado  
Todos vieram embora  
E eu la fiquei trancado  
Quando cheguei de volta  
Todos já tinha mudado  
Nossa esposa reuniu  
Formaram uma comição  
Foram ate Goiania  
Em busca de proteção  
Amiassaram ir a impreenca  
Nas radia e televisão

Foi assim a nossa luta  
Luta de 22 conpanheiro  
Nós perdemos alguma coisa  
Mas eles também perdeu  
Emprestamos a força nacional  
Nem tudo eles venceu

A mais de 30 anos  
Esta arvore foi plantada  
Em terra de Itauçú  
Esta terra abençoada  
Nossos novos companheiro  
Trais ela muito bem cuidada

Entre estes fezendeiro  
Tinha um que era adevogadoo  
Reuniu os seus colegas  
E passou este recado  
Este bando de comunista  
Estão muito bem orientado

Vamos usar estas prisões  
Para outra intenção  
Mandar este povo embora  
Sem nenhuma indenização  
Todos eles tem direito  
Ao uso da lei capião

Nossa história vem de longe  
Vem la da iscritura sagrada  
Mata uns mais nasce outros  
Para seguir esta jornada

Por isto vai algemado  
Sobre mira de fuzil  
Por nós sera vigiado

Itaçu se fez presente  
Nesta luta abençoada

Goiânia, /setembro/2003  
Oscavú José Coêlho

### Criações poéticas, lapsos de memória e histórias orais

Em uma conversa recente com uma professora da Equipe de Coordenação Local do MEB-GO, o seguinte depoimento foi compartilhado: “Quanto mais vou lendo e ouvindo [sobre o material do MEB-GO da pesquisa de doutorado e Centro Popular de Cultura por meio dos artigos no Jornal 4º Poder], mais vou compreendo minha história, mais minha memória vai narrando e compondo uma história pessoal e social” (A. M. B. C., 2012). Coerente com este depoimento, Halbwachs (2006) informa que, “recorremos a testemunhos para reforçar ou enfraquecer e também para completar o que sabemos de um evento sobre o qual já temos alguma informação, embora muitas circunstâncias a ele relativas permaneçam obscuras para nós (p.29)”. O autor desenvolve esta ideia para explicitar o quanto a nossa impressão pode se basear não apenas na nossa lembrança, mas também na de outros, e o quanto a nossa confiança na exatidão de nossa recordação ganha uma força maior quando esta mesma experiência é contada e ouvida por outras pessoas. Assim, a relação entre a memória pessoal e social, individual e coletiva são instâncias indissociadas, fronteiras fluídas.

Entre as pesquisas de Sigmund Freud e Theodor Adorno a respeito da atividade psíquica denominada “perlaboração do passado” encontramos uma tênue diferença e complementariedade entre as esferas pessoal e social. O estudo acerca do conceito de “perlaboração do passado” requer estudos a respeito dos processos psíquicos da repetição e atuação, rememoração e esquecimento, assim como a compreensão dos conceitos de autonomia e emancipação. No entanto, neste momento, restringiremo-nos a dois textos entendidos como base deste estudo; são eles: “Recordar, Repetir e Elaborar (*Durcharbeiten*)” (Freud, 1914) e “O que significa elaborar (*Aufarbeitung*) o passado” (ADORNO, 1963).

Entre os conceitos *Aufarbeitung*, utilizado por Adorno e *Durcharbeiten*, utilizado por Freud observa-se que ambos foram traduzidos para o português como elaborar<sup>8</sup>, mas que há entre eles uma diferença e relação conceitual importante. Assim, após um diálogo com o

<sup>8</sup> O verbo substantivo *Durcharbeiten*, segundo Laplanche, encontrou um equivalente satisfatório no termo inglês working-through. Para a tradução do português, o autor sugere que usemos expressões como elaboração interpretativa ou neologismos como, perlaboração e explica que o termo elaboração – assim como foi traduzido para o português – corresponde melhor aos termos alemães *Bearbeiten* ou *Vearbeiten*, que estão presentes em outros textos de Freud. (Ref. LAPLANCHE e PONTALIS, 2000).

filósofo alemão, Prof. Christophe Türcke<sup>9</sup>, optou-se pelas seguintes traduções: “perlaboração histórica” e “perlaboração psíquica”, respectivamente. Eis a explicação: O termo freudiano “perlaboração psíquica”, *Durcharbeiten*, expressa o trabalho de travessia, de passar por dentro; *durch* traduz-se como travessia e *Arbeit* como trabalho. Quanto ao conceito *Aufarbeitung* utilizado por Adorno, Türcke diz que esse é um dos poucos conceitos adornianos que ele não considera muito adequado<sup>10</sup>, uma vez que todo o texto desenvolve a ideia de um trabalho de travessia do passado, ou melhor, também de *Durcharbeiten*, só que desta vez em um plano social e não psíquico como em Freud, daí se pensar em “perlaboração histórica<sup>11</sup>”.

Sigmund Freud (1914) entende a “perlaboração” como a atividade que possibilita a superação da repetição de uma situação traumática e/ou aprendida. Repetição esta, entendida aqui como uma atuação irrefletida, não imbuída da consciência de si, que pode implicar uma espécie de “fuga para a frente”, sem lidar com o passado doloroso. Este comportamento atuante nos permite compreender a natureza da compulsão a não lidar com o pesar do passado e a dor da memória. Assim, o esquecimento e a ação não refletida são engrenagens da compulsão à repetição.

A compulsão à repetição é a maneira do indivíduo não recordar e, portanto, não lidar com o que foi reprimido. O recurso subjetivo para superar a compulsão à repetição seria o trabalho da “perlaboração” que, segundo Sigmund Freud, é um trabalho árduo e de grandes transformações para o indivíduo. Deste modo, em um primeiro momento, a “perlaboração psíquica”, seria a reconciliação com o material reprimido: um trabalho interno de compreensão e aceitação das resistências psíquicas para, por intermédio do que foi trazido à consciência, lidar com a dor da lembrança.

É importante ressaltar que a abordagem freudiana deste artigo é clínica, uma vez que se trata de observações ligadas a técnicas terapêuticas usadas para a ressignificação a-posteriori do material reprimido. No entanto, é preciso observar que sua concepção da psicologia individual não deixa de ser eminentemente social:

O contraste entre a psicologia individual e a psicologia social ou de grupo, que à primeira vista pode parecer pleno de significação, perde grande parte de sua nitidez quando examinado mais de perto. É verdade que a psicologia individual relaciona-se

<sup>9</sup> Diálogo estabelecido no Colóquio Internacional de Teoria Crítica, organizado pela Universidade Metodista de Piracicaba / São Paulo em agosto de 2006.

<sup>10</sup> Türcke supõe que questões políticas vigentes no momento levaram Adorno a escolher um conceito e não outro.

<sup>11</sup> A pesquisadora e tradutora Gagnebin em seu livro “Lembrar Escrever Esquecer” (2006) também sugere os termos perlaborar e travessia como uma melhor tradução para os conceitos citados; sendo assim, a informação veio a confirmar as indagações acima.

com o homem tomado individualmente e explora os caminhos pelos quais ele busca encontrar satisfação para seus impulsos instintuais; contudo, apenas raramente e sob certas condições excepcionais, a psicologia individual se acha em posição de desprezar as relações desse indivíduo com os outros. Algo mais está invariavelmente envolvido na vida mental do indivíduo, como um modelo, um objeto, um auxiliar, um oponente, de maneira que, desde o começo, a psicologia individual, nesse sentido ampliado mas inteiramente justificável das palavras é, ao mesmo tempo, também psicologia social (FREUD, 1922, p. 201).

Theodor Adorno (1963) concebeu a “perlaboração do passado”, partindo dos estudos clínicos de Freud, porém ampliou o conceito, referindo-o a um processo histórico-social preciso: o holocausto. Inserido em um contexto histórico muito preciso, o da reconstrução da Alemanha e da progressiva instauração de um modelo capitalista triunfante na República Federal Alemã, Adorno escreve sobre a impossibilidade de fazer face aos horrores cometidos pelo nazismo. Segundo o autor os alemães dos anos 50 desejavam “esquecer” esse passado recente porque seu peso era tão forte que não se podia mais viver no presente; porém: “tentar se libertar do passado sem antes lidar com ele, escapar – do que ainda está presente – é o mesmo que viver à sua sombra” (ADORNO, 1963, p. 63).

Deve-se observar que o autor não está enfatizando o esquecer natural e necessário à vida, mas sim o esquecimento “induzido”, o não querer saber ou o fazer de conta que não sabe. Em outras palavras, Adorno aponta para este passado como algo que deve se tornar presente não para permanecer ou para ser recriminado, mas para ser “perlaborado” e, se possível, esquecido. Neste sentido, a falta de domínio sobre o passado e a pouca consciência diante o horror presente na sociedade revela a possibilidade de algo semelhante a Auschwitz se repetir.

Para finalizar entende-se que o trabalho de “perlaboração histórico-cultural”, tal como tematizado por Adorno e o trabalho de “perlaboração psíquica”, como conceituara Freud se entrelaçam no constante movimento dialético da “perlaboração do passado”.

### **Considerações finais**

Como supracitado o MEB-GO foi um movimento de educação popular com fortes influências do pensamento de Paulo Freire, uma vez que tinha como premissa o trabalho conjunto com os sujeitos das classes populares rurais. Manteve, especialmente a partir de 1963, a proposta de diálogo e conscientização dos educandos, de modo a despertá-los para os problemas sociais e políticos a fim de buscar soluções e intervenções para uma transformação social mais justa e igualitária. Ou seja, superar a realidade opressora que viviam e ainda

vivem as camadas populares. Esta concepção está presente no relato de um ex-aluno deste movimento, o qual atuou também como monitor, Parcival Moreira Coelho:

Minha experiência do MEB foi essa que me colocou de pé em cima da propriedade privada, me colocou de pé em cima de um terreno, de uma realidade que estava obscura, que até então a gente não enxergava como um modelo que era passivo de mudança. E aí, as coisas abriu o campo, abriu o leque do caminho, né, começou aflorar nas estrofes, nos versos, na própria viola né, no violãozinho lá da cabeça do toco, esse desejo, essa visão, essa nova visão (COELHO, entrevista, 2005).

Esta citação, bastante poética e reveladora dos sentidos políticos da educação popular, compõe o trilha de uma estrada brasileira de resistências, lutas, opressões e conquistas. Neste sentido, ouvir e dar voz a estes ex-alunos, monitores e coordenadores é uma tarefa atual, uma vez que o passado perlaborado deve ser sempre atualizado, renovado e recriado de modo a significar o presente e mobilizar construções futuras. Uma educação arrebatadora e emancipatória tem o poder de libertar e transformar a sociedade, estimulando a formação de sujeitos conscientes e políticos, capazes de atuar e lutar na perspectiva da mudança. Assim, a educação é sempre política, seja para a mudança e superação dos conflitos, seja para a conservação e manutenção da opressão.

Para finalizar, apresentaremos uma criação poética do ex-aluno e monitor, Parcival Moreira Coelho, onde ele explicita sua liberdade pessoal e social conquistada por meio da consciência política. De outro modo, uma formação expressa na sua capacidade de ler o mundo e não necessariamente de escrever o mundo segundo, por exemplo, alguns ditames das regras gramaticais. Apropriar-se do passado e da história (perlaborar para não repetir) se desdobra em apropriar-se de sua realidade, em tomar as rédeas de sua própria vida e com isso construir diferentes possibilidades de futuro, de inserção social e pertencimento cultural. Assim, disponibilizar esta história particular e coletiva, regional e nacional, é contribuir com a contínua construção de um projeto de nação que carrega diferentes e importantes experiências, marcas, tradições, culturas, disputas e tendência à liberdade.

Mudei de idéia,  
também os meus rumos,  
por outros caminhos agora me vou.  
Não mais interessa as suas teorias,  
agora aprendi a saber quem eu sou.  
Não giro meus passos em torno dos seus,  
nem sigo os ditames que outrora traçou.  
Agora prefiro viver como gente,  
livrar minha mente da sua opção.  
(PARCIVAL, entrevista, 2005)

Eis as possibilidades de form(a)ção político social vivenciada no MEB-GO, que perpassou o fazer pensar daqueles que o integraram e fizeram dele um movimento de educação popular e não um movimento “Igrejeiro de terço na mão”, como ressaltou Parcival M. Coelho em uma de suas entrevistas.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. O que significa elaborar o passado? In: *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1963.

BOSI, Eclea. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CASTRO, Ruth Cavalcanti Garcia de. *MEB: uma estratégia de comunicação com o homem do campo*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO, 1992.

FAVERO, Osmar (org.). *Cultura popular educação popular – memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

\_\_\_\_\_. *Uma pedagogia da participação popular – análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966)*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

FREIRE, PAULO. *Conscientização e alfabetização, uma nova visão do processo*. Recife, PE, [1962] (Brochura, 41p.).

\_\_\_\_\_. Conscientização e alfabetização, uma nova visão do processo. In: *Revista de Estudos Universitários*. Recife, PE: Universidade do Recife (4), 1963, p. 05-24.

\_\_\_\_\_. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

COELHO, Parcival Moreira. *Movimento de Educação de Base em Goiás*. Goianira: 14/07/2005. Entrevista concedida a Leuza Alves de Moura Silva.

COELHO, Oscavú José. *Movimento de Educação de Base em Goiás*. Goiânia, 07/07/2004. Entrevista concedida a Leuza Alves de Moura Silva.

CUNHA, Alda Maria Borges. *Movimento de Educação de Base em Goiás*. In: *Memória Viva/ Museu Virtual da Educação em Goiás*. Goiânia, 22/02/2002. Entrevista em vídeo (10 min.). Disponível em: <[http://www.fe.ugf.com.br/museu/memoria\\_viva\\_meb\\_5.html](http://www.fe.ugf.com.br/museu/memoria_viva_meb_5.html)>. Acesso em 20 out. 2011.

\_\_\_\_\_. *Movimento de Educação de Base em Goiás*. Goiânia, 31/05/2010. Trabalho inédito (Palestra).



\_\_\_\_\_. *Movimento de Educação de Base em Goiás nos anos 1960*. Goiânia, 20/09/2006. Entrevista concedida a Maria Emilia de Castro Rodrigues. 52p. Digitado.

\_\_\_\_\_. *Movimento de Educação de Base em Goiás nos anos 1960*. Goiânia, 20/09/2005. Entrevista concedida a Maria Emilia de Castro Rodrigues. 52p. Digitado.

\_\_\_\_\_. *Movimento de Educação de Base em Goiás*. Goiânia, 26/03/2012. Entrevista concedida a Maria Emilia de Castro Rodrigues.

FREUD, S. (1914a). Recordar, repetir e elaborar. Em: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. 12. Rio de Janeiro: Imago, 1990, p. 189-203.

GAGNEBIN, J.M. *Lembrar, Escrever, Esquecer*. SP: Editora 34: 2006.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

LAPLANCHE e PONTALIS. *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora UNICAMP, 2003.

MACHADO, Maria Margarida. *A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 1990*. Faculdade de Educação da PUC-SP. São Paulo, 2001.

PEIXOTO FILHO, José Pereira. *A Travessia do popular na contra-dança da educação*. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1985.

\_\_\_\_\_. *A Travessia do popular na contra-dança da educação*. Goiânia, GO: Ed. Da UCG, 2003.

RICOUER, Paul. *Memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. *“Enraizamento de esperança”*: as bases teóricas do Movimento de Educação de Base em Goiás. Goiânia, GO, Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2008.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOSCHI, Mirza Seabra; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. Infovias e educação. *In: Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.29, n.2, p. 313-326, jul./dez. 2003.

Anais Eletrônicos do  
**X Encontro Estadual ANPUH-GO**  
**Didática da história: pesquisar, explicar, ensinar**

ISSN 2238-7609

**VITRÚVIO E A ESCRITA DO *DE ARCHITECTURA* NO PERÍODO AUGUSTANO**

Macsuelber de Cássio Barros da Cunha<sup>1</sup>  
macsuelber@hotmail.com

**RESUMO:** O século de Augusto foi um período fértil em construções e restaurações que visavam o engrandecimento de Roma e a transmissão da imagem de uma Cidade modelo, que deveria ser imitada. Neste contexto surge o *De architectura*, escrito por Vitrúvio no ano de 27 a.C. e dedicado ao imperador Otávio Augusto. Este tratado é publicado num período estratégico para o assunto e se ligava de modo notório, à política empreendida por Augusto, política que conciliava a tradição romana com um “legado grego”. Este trabalho tem como objetivo analisar a relação entre a escrita do tratado, as intenções do autor ao escrever a obra e o período no qual ele se insere.

**PALAVRAS-CHAVE:** Virúvio; Período Augustano; *De Architectura*.

**ABSTRACT:** The Augustus' century was a fertile period in constructions and restorations aimed at the aggrandizement of Rome and the transmission of the image of a model City, which should be imitated. In this context arises the *De architectura*, written by Vitruvius in 27 BC and dedicated to the emperor Octavius Augustus. This treaty is published in a strategic period for the subject and connected so well known with the policy undertaken by Augustus, a policy that conciliated the Roman tradition with a "Greek legacy." This work aims to analyze the relationship between writing the treatise, the author's intentions when writing the work and the period in which it belongs.

**KEYWORDS:** Vitruvius; Augustan period; De Architectura.

---

<sup>1</sup> Mestrando na Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás. Desenvolve trabalho na área de História Antiga, especificamente sobre arquitetura, religião e mitologia na Antiguidade Clássica.

## Introdução

O período augustano possui significativa relevância nos estudos sobre Roma, visto que com Augusto opera-se uma importante mudança em diversos aspectos, de tal modo que a república dá lugar ao principado. Ainda assim, para os indivíduos da época a república não havia deixado de existir, visto a relutância que havia a qualquer inovação, pois a crença romana era a de que o tempo ideal era o que ficou no passado, um tempo glorioso e que, por conseguinte o tempo vindouro seria sempre, em algum sentido, pior que o passado. Desta forma, Augusto em momento algum se deixa ver como um inovador, mas pelo contrário terá uma política de valorização do passado, de restauração de costumes antigos (*mos maiorum*), mostrando-se como um restaurador da ordem e da paz que haviam desaparecido nos períodos de turbulência e de guerras civis que chegam ao fim com a derrota de Marco Antônio. A partir de 27 a.C. fala-se portanto em uma *res publica restituta*. Estas noções são vistas claramente nas palavras do próprio Augusto quando escreve:

Durante o meu sexto e sétimo consulado, depois de ter feito finalmente acabar as guerras civis, tendo assumido o supremo poder por consenso universal, transferei o governo da República, passando-o da minha pessoa às mãos do senado e do povo romano (AUGUSTO, *Res Gestae*, Cap. 34).

Augusto, portanto, adapta as exigências das tradições e valores da Roma Republicana à suas próprias necessidades de autopreservação política e exibições dinâmicas do poder (SUMI, 2008, p.221). Com ele cria-se a imagem de um tempo de paz e prosperidade. Além disso, Augusto empreende uma política de engrandecimento da cidade de Roma, tanto um engrandecimento material com a criação de uma arquitetura monumental, através da construção e restauração de edifícios públicos, quanto moral, através de uma restauração religiosa de modo a revitalizar as tradições dos antepassados, o *mos maiorum*, isto é, o costume dos ancestrais. “No seu testamento, Augusto gaba-se de haver restaurado, na sequência do seu triunfo, no espaço de um só ano, oitenta e dois santuários” (GRIMAL, 1992, p. 81), tudo isso de modo a fazer da *Urbs* uma cidade especial, monumental e um modelo a ser seguido pelo resto do mundo:

Roma implanta o modelo da Civitas por excelência por todas as partes. Em vez da anterior situação do mundo clássico, polis independentes, agora a base segue sendo a cidade, mas com uma limitação: existe uma CIDADE e as restantes devem acoplar-se a este modelo, assim como em uma escala maior estão sob a direção emanada da figura do Imperador (PRIETO y MARIN, 1979, p.101).

É neste contexto de extraordinária efervescência cultural e de grandes transformações na paisagem urbana da cidade de Roma que se insere o *De Architectura* de Vitrúvio. Que foi escrito no século I a.C., provavelmente em 27 a.C., e dedicado ao Imperador Otávio Augusto.

### ***De Architectura***

Muito pouco se sabe sobre Vitrúvio, a não ser o que ele mesmo deixou escrito sobre si no interior da obra. Pelas notas autobiográficas que se encontram esparsas na obra criou-se um consenso de que ele foi arquiteto, engenheiro, agrimensor e pesquisador romano que viveu no século I a.C. A tradição manuscrita traz *Vitruvius* como o nome do autor, sem nenhum prenome ou cognome. Embora atualmente seja apresentado como *Marcus Vitruvius Pollio*, sabe-se que o prenome *Marcus* é fruto de uma especulação, quanto ao cognome *Pollio*, Faventino o cita no século III d.C., embora muitos pesquisadores desacreditem que se trate da mesma pessoa (VITORINO, 2004, p. 35).

Em seu tratado Vitrúvio traz uma organização de tudo o que ele conhecia na prática ou que já havia estudado sobre arquitetura. Segundo ele (VITRÚVIO. *Tratado de Arquitetura*, I.2.1), a arquitetura consta de ordenação (*ordinatione*), disposição (*dispositione*), euritmia (*eurythmia*), comensurabilidade (*symmetria*), decoro (*decor*) e distribuição (*distributione*). Sendo que ordenação seria a “justa proporção na medida das partes da obra consideradas separadamente” (Ibid, I.2.2); disposição seria “a colocação adequada das coisas e o efeito estético da obra” (Ibid, I.2.2); euritmia é definida como a “forma exterior elegante e o aspecto agradável na adequação das diferentes porções” (Ibid, I.2.3); comensurabilidade seria “o equilíbrio dos membros da própria obra e na correspondência de uma determinada parte, dentre as partes separadas, com a harmonia do conjunto da figura” (Ibid, I.2.4); decoro seria o “aspecto irrepreensível das obras” (Ibid, I.2.5); e por fim, distribuição é definida como “a repartição apropriada dos meios e do solo, assim como um equilíbrio econômico nas contas de despesa das obras” (Ibid, I.2.8).

Vitrúvio confere à arquitetura grega um caráter modular, ou seja, que serve de medida para a arquitetura romana. Além disso, vê a arquitetura como imitação da natureza e dentro desta busca de imitação da natureza, outro ponto que traduz sua forma de pensar é a relação que ele estabelece entre as medidas do corpo humano e as medidas dos edifícios, pois para ele o corpo humano era o grande referencial para se pensar a relação modular de cada

parte de um edifício (o templo, por exemplo) com relação à sua totalidade (VITRÚVIO, *Tratado de Arquitetura*, passim). Percebemos também em sua obra um comprometimento com a beleza (*venustatis*), de forma que deixa claro que o arquiteto tem como objetivo produzir obras belas para o deleite de quem as vê (Ibid, I.3.2).

O *De Architectura* é composto de dez livros. O primeiro trata sobre o arquiteto, sua formação e os conhecimentos que deve possuir; traz uma definição de arquitetura; esclarece sobre a escolha dos lugares para as construções e para o estabelecimento da cidade, bem como das distribuições de obras públicas na cidade. No segundo livro, há a descrição minuciosa dos materiais necessários para as construções; onde encontrá-los e quais os melhores materiais para determinadas obras. O terceiro e o quarto livros são dedicados especificamente à construção dos templos. Nestes livros, há a explicação sobre as ordens arquitetônicas gregas: dórica, jônica e coríntia, bem como sobre a “ordem” toscana; trata também sobre a tipologia dos templos; e as partes que os compõem. No quinto livro, podemos ver a explicação sobre a arquitetura pública, tais como o foro, o erário, as basílicas, o teatro, os banhos, a palestra, os portos, entre outros espaços públicos importantes para a definição de uma cidade como tal. O sexto livro trata sobre a arquitetura privada, ou seja, as casas, suas partes e disposição dos cômodos. O sétimo livro contém orientações a respeito do acabamento destas construções, tais como os pavimentos, paredes, pinturas e cores, tetos, entre outras partes. O oitavo livro esclarece sobre a importância das águas e os diferentes tipos de água, bem como sua relação com a saúde e com a vida diária das pessoas. No nono livro, pode-se ver uma explicação sobre os conhecimentos referentes à astronomia e à gnomônica<sup>2</sup>, demonstrando a vinculação existente entre a arte de construir e a anuência das divindades, indicada pelos astros e sua posição. E o décimo e último livro trata sobre diversos mecanismos de uso civil e militar, como relógios e máquinas hidráulicas, que podiam ser inseridos nas construções propostas por Vitruvius.

Todos os dez livros são precedidos por preâmbulos que possuem grande importância para se conhecer mais sobre o modo como Vitruvius concebe os mais diversos assuntos. Segundo G. Engel, citado por M. Justino Maciel na introdução que faz à tradução do *De Architectura* para o português, todos os preâmbulos têm em comum a dedicatória ao Imperador, a localização do tema do livro que prefaciam e a expressão das intenções de Vitruvius ao escrever a obra (MACIEL, 2007, p.41).

---

<sup>2</sup> A palavra gnomônica deriva da palavra *gnomon*, que é o ponteiro, a haste vertical que permite a formação da sombra na superfície do relógio solar. Segundo Vitruvius (*Tratado de Arquitetura*, IX.Pr.18), a gnomônica estuda “o comportamento dos raios do Sol no universo, através das sombras do gnomon e com que leis elas se dilatam ou contraem”.

(Dos preâmbulos) extraímos os traços mais fortes do tratado, esparsos e como que atenuados sob o linguajar técnico e a pluralidade de matérias em exame nos diversos volumes. Também neles identificamos um arquiteto honroso de si, cuja vida e desempenho profissional, embora modestos, não destoam do modelo de perfeição então estatuído (D'AGOSTINHO, 2010, p.55).

A obra de Vitrúvio é uma fonte riquíssima em informações, pois sendo o único tratado sobre arquitetura da antiguidade que nos chegou completo possui um inestimável valor e nos permite não apenas compreender mais sobre a arquitetura, mas também inferir a respeito dos mais diversos assuntos, devido ao fato de Vitrúvio escrever o seu tratado visando não somente arquitetos, mas também a todos quanto queiram ler seus livros e também ao próprio imperador: “[...] peço, ó César, a tua compreensão e a daqueles que hão de ler estes livros, de modo que eu venha a ser desculpado se algo do que é explicado estiver pouco de acordo com as regras da gramática” (VITRÚVIO, *Ibid.*, I, 1, 18). Ao escrever não somente para arquitetos o autor discorre no interior de sua obra sobre diversos assuntos que não se ligam à arquitetura de modo direto.

### **As intenções de Vitrúvio no contexto augustano**

Com propriedade Wallace Hadrill (2008, p. 35-37) defende a tese de que houve em Roma, sob Augusto, uma verdadeira revolução no âmbito cultural, com a adoção de novos valores e uma profunda mudança no “consumo” cultural da população. Dentro desta cultura romana, ou melhor, desta cultura multifacetada do romanos a arquitetura possui um lugar de destaque e é dentro deste contexto de profunda transformação na paisagem arquitetônica de Roma e grande efervescência cultural que Vitrúvio publica sua obra e a dedica ao imperador. Sua dedicatória, no preâmbulo do primeiro livro, é rica em informações a partir das quais podemos inferir algumas das intenções de Vitrúvio ao escrever o tratado. Em virtude disto, citaremos alguns trechos do preâmbulo do livro I:

Havendo a tua divina mente e a tua grandeza, ó imperador César, submetido o mundo com Império, prostrados com força invicta todos os inimigos, tendo-se gloriado os cidadãos com a tua vitória e triunfo, dependendo do teu gesto todos os povos submetidos e sendo governados o Povo e o Senado romanos, livres de temor, pelos teus preciosísimos pensamentos e conselhos, não ousarei, no meio de tantas ocupações, apresentar-te um Tratado de Arquitetura, escrito e concluído depois de profundas reflexões, temendo encontrar desagrado no teu espírito, perturbando-o em tempo inoportuno (*Ibid.*, I. Pr. 1).

Vitrúvio inicia este trecho, de modo elogioso, com uma menção à vitória de Augusto sobre Marco Antônio e ao seu poder que pôs fim às guerras civis e que submeteu os

inimigos. Além disso, ele coloca o poder de Augusto acima de todos os outros, pois o povo e o senado seriam governados por seus conselhos e pensamentos. A alusão à noção de Augusto ter estabelecido a paz é explícita quando Vitruvius fala sobre a ausência de temor por parte do povo e senado. No fim ele esclarece que o tratado foi escrito e concluído após profundas reflexões de modo a exaltar o valor de seu escrito. Porém o trecho seguinte a este é ainda mais esclarecedor:

Tendo, porém, notado que não apenas te preocupas com a vida comum de todos e com a ordem do Estado, mas igualmente te empenhas com a oportunidade dos edifícios públicos, porque a Cidade não foi apenas engrandecida, através de ti, com as províncias, mas também a dignidade do Império foi sublinhada pela egrégia autoridade dos edifícios públicos, julguei que não deveria adiar, mas, bem pelo contrário, deveria te apresentar, quanto antes, estes escritos sobre estas coisas [...] (Ibid., 1, Pr., 2).

Neste trecho Vitruvius esclarece que buscou não adiar a publicação de sua obra ao perceber a preocupação de Augusto<sup>3</sup> não só com a vida em comum e com a ordem do Estado, como também com a importância dos edifícios públicos. Sobre este aspecto devemos lembrar que Augusto se orgulhava de ter encontrado Roma uma cidade de tijolos e de tê-la transformado numa cidade de mármore, tal o número de construções e reconstruções realizadas por ele.

A percepção de Augusto quanto a importância dos edifícios públicos é tanta que de acordo com Geoffrey Sumi (2008, p.220-262) Augusto teria empreendido uma verdadeira mudança topográfica na cidade de Roma com a construção de novos edifícios públicos<sup>4</sup> que afetou decisivamente as cerimônias e a política em Roma. Segundo este autor, a partir de uma nova topografia e da criação e controle de um cerimonial, através de toda uma “performance” Augusto teria conseguido implantar as bases do principado e “promover” a sua família de modo a introduzir membros de sua família na vida pública e eventualmente indicar um sucessor.

No trecho de Vitruvius citado acima, ele diz ainda que Roma e as províncias teriam sido engrandecidas pela egrégia autoridade dos edifícios públicos que fez com que a dignidade do Império fosse ainda mais destacada. Podemos inferir com isso a ligação entre a arquitetura e as estratégias propagandísticas de Otávio Augusto, pois o mesmo se utilizava da construção e reforma dos edifícios públicos de modo a reforçar a crença de que com ele havia

---

<sup>3</sup> Sobre este aspecto é importante ressaltar que o Imperador é, como esclarece Paul Veyne (2009, p.1-34), um mandatário da coletividade, encarregado de dirigir a república. Sendo assim, o imperador só seria um bom imperador se ele reunisse em si próprio diversas qualidades, tais como: ser um excelente orador, um ótimo estrategista, um distribuidor de benesses, um administrador, um político, um construtor, etc.

<sup>4</sup> Para citar apenas alguns dos mais importantes: o Templo de *Divus Julius* e o de Marte Vingador, o Fórum de Augusto, a Ara Pacis, o teatro de Marcelo, dentre outros.

se iniciado este tempo de prosperidade e grandeza. Aspecto também visível em outra passagem quando Vitruvius (Ibid., 1, Pr., 3) diz “[...] verifiquei que edificaste e edificas no momento presente muitos monumentos e no futuro te preocuparás com edifícios públicos e privados, para que sejam entregues à memória dos vindouros como testemunho dos feitos notáveis”.

É perceptível neste trecho a preocupação de Vitruvius com a memória dos vindouros. Há na verdade em toda a obra de Vitruvius uma relação entre o passado glorioso que deve ser buscado e imitado e um futuro de fama, sendo mesmo uma de suas intenções ao escrever o tratado ser lembrado pela posteridade através do *De Architectura*.

Em diversas passagens o arquiteto deixa claro sua admiração pelos preceitos e práticas instituídas pelos antigos, porém o prefácio ao sexto livro constitui-se num verdadeiro agradecimento e louvor pela educação que recebeu, defendendo que a educação, a sabedoria e a fama são muito mais importantes do que o enriquecimento, pois todos os bens poderiam ser facilmente arrebatados pela Fortuna, enquanto a educação, aliada à força de ânimo, jamais se estingue. Desta forma, ele diz:

Eu, porém, ó César, não me dediquei ao estudo da arquitetura para ganhar dinheiro, pois descobri que mais vale a pobreza com boa fama do que a abundância com infâmia. Daí que eu tenha conseguido pouca celebridade. Todavia, publicados estes livros, espero vir a ser também conhecido da posteridade (Ibid., VI, Pr., 5).

Esta é, portanto uma de suas intenções ao escrever o tratado, ou seja, a de ser lembrado, de possuir uma glória e fama imortais. Porém, poderíamos dizer que este é o objetivo último de sua obra e que para chegar a este fim ele percebeu que não bastaria escrever qualquer coisa sobre arquitetura, de modo que ele toma a si uma empreitada maior, qual seja a de organizar os saberes a respeito da arquitetura que se encontravam esparsos, pois que na maioria das vezes ele simplesmente reproduz o que os antigos já haviam estabelecido, sem esquecer-se de citar o nome dos autores e arquitetos do passado, chegando mesmo a fazer duras críticas aos plagiadores que se apropriavam e tomavam como suas as produções de outrem.

Além disso, Vitruvius tem clara a natureza política do seu tratado de permitir à arquitetura e ao arquiteto um novo patamar perante a sociedade. Ele busca através da requalificação da arquitetura e do estatuto social do arquiteto “legitimar um novo *status* social à profissão”. A dignidade da arquitetura “nasce do contato com múltiplas disciplinas, sem se confundir com nenhuma” (D’AGOSTINHO, 2010, p. 70-71).



Parafrazeando Vitruvius: “A ciência do arquiteto é ornada de múltiplas disciplinas e de vários saberes, estando a sua dinâmica presente em todas as obras oriundas das restantes artes” (Ibid., I, 1, 1).

Para além disso, Vitruvius traz em sua obra também um pouco de si e algumas recomendações que ele deixa escapar sobre como as pessoas devem agir, como por exemplo ao falar da necessidade da modéstia, da importância da instrução, do respeito às tradições, dentre outros. De acordo com Mário Henrique D’Agostinho:

Não basta dizer que o tratado ambiciona uma reflexão sobre os fundamentos da arquitetura, um domínio pleno dos lógoi da arte, acolhidos pelas correções doutrinárias; no contrato que se firma diante do espelho filosófico, grassa um comprometimento ético que extrapola os limites estritos da perícia técnica, cingindo à conduta integral de vida (D’AGOSTINHO, 2010, p.40).

### **Relação passado, presente e futuro**

Na obra de Vitruvius percebemos a relação que este estabelece com o passado, lugar de onde se deve buscar a inspiração, e os modelos e referências para uma arquitetura que dignificasse ainda mais a *Urbs*. Nesta busca de inspiração através do que os antigos transmitiram destacam-se principalmente os cânones normatizados pelos gregos.

Como já o falamos anteriormente, Vitruvius confere à arquitetura grega um caráter modular, ou seja, que serve de modelo à arquitetura romana, de modo que os gregos deixaram o sistema de medidas e comensurabilidades específico aos mais diversos tipos de edifícios, como fórum, teatros e templos, sendo que estes últimos possuem na obra de Vitruvius um papel de destaque, pois além da arquitetura religiosa ser o primeiro tipo de construção trabalhada por ele, ainda possui dois livros para tratar do assunto.

É importante perceber que em Vitruvius transparece o caráter prático do romano, que selecionava e adaptava o que melhor se adequava às suas necessidades, de tal modo que se para algumas construções eram seguidas regras fixas a partir de modelos helênicos, de modo a chegar o mais perto possível da perfeição, para outras Vitruvius aconselhava modificações, de tal sorte que em seu tratado percebemos a flexibilidade de algumas regras. Por conseguinte o estabelecimento das regras gregas como modelo, não se constituía uma simples *imitatio*, mas sim uma *aemulatio*, ou seja, a busca de se igualar e mesmo superar os gregos, promovendo assim uma seleção e adaptação dos cânones gregos, de modo a alcançar a solidez, funcionalidade e beleza (*firmitatis, utilitatis, venustatis*), que deveria estar presente em toda obra arquitetônica.

Para citar alguns exemplos, no que se refere à construção do fórum ele diz:

Os gregos dispõem os foros num quadrado com amplos pórticos duplos e colunas cerradas, que adornam com epistílios de pedra ou mármore, e nos pavimentos superiores constroem passeios. Todavia, nas cidades da Itália não se deve proceder desse modo, porque nos foi deixado pelos nossos maiores o costume de apresentar jogos de gladiadores no foro (Ibid., V, 1, 1).

Esta passagem é de grande importância para a compreensão do assunto, pois a partir dela podemos inferir não somente a valorização dos conhecimentos advindos dos gregos, como também a valorização e exaltação dos costumes deixados pelos ancestrais, o que se alia sobremaneira à política de Augusto, que mescla o que consideravam haver de melhor na arquitetura grega com os costumes e práticas de seus ancestrais.

Nas instruções sobre a arquitetura religiosa este aspecto também é bastante claro, pois Vitruvius não negava a tradição romana arquitetônica, de modo que havia, como o dissemos, uma mescla das tradições gregas com as romanas, bem como com inovações realizadas pelos romanos, inovações estas que melhor se adequavam ao espírito prático destes.

Segundo Paul Zanker (2005, p. 133):

[...] os templos não deviam ser erigidos no estilo dos antigos – de pedra calcária com pesados tetos de madeira e decoração arcaica de terracota. Em vez disso, queria se imitar as mais belas e imponentes formas dos templos gregos, e inclusive superá-las, combinando-as ao mesmo tempo com as formas tradicionais dos templos itálico-romanos: um pódio alto, um pórtico profundo e um frontispício íngreme e pesado pela rica decoração.

Vitruvius deixa clara em diversas passagens que apesar das regras rígidas para a construção dos diferentes edifícios públicos, era necessária também certa flexibilidade, de modo que o arquiteto deveria primar sempre pelo bom senso. Além disso, segundo D’Agostinho (2010, p. 88-89) Vitruvius não era “indiferente ao novo, a exigências novas, à mudança de um modo geral; porém cabe tê-las no panorama dos *exempla* e *praecepta* consagrados pelo tempo”. Segundo este autor Vitruvius demonstra sua autêntica adesão ao programa augustano ao promover o templo etrusco à dignidade dos gregos, pois também confere uma parte do quarto livro às explicações acerca da “ordem” toscana, embora acreditemos que o valor conferido às ordens gregas em seu tratado seja indiscutível.

Inferimos também que Vitruvius ao dar maior importância aos edifícios religiosos o fazia de modo a se ligar ainda mais a Augusto e seus empreendimentos políticos, visto que este já demonstrava, através de suas obras, o seu interesse em promover uma verdadeira restauração religiosa e moral. Com essa postura do imperador, a *pietas* passou a ser uma das

principais virtudes de Otávio Augusto, mas não só isso. A *pietas* era um dos princípios fundamentais do Estado augustano. De acordo com Paul Zanker (2005, p. 132), o Imperador reservava para si a construção dos santuários, pois considerava a tarefa mais importante e mais nobre possível de ser realizada por um soberano. O lema era: “O máximo esforço para os deuses”. Zanker defende a tese de que sob Augusto há a construção de um novo mito, a formação de uma mentalidade coletiva que acreditava estar vivendo a Idade de Ouro, onde a vitória teria estabelecido a paz (*pax romana*). Um tempo de prosperidade, engrandecimento e paz. Este mito do novo Estado era propagado por Augusto por diversos meios: obras escritas (de autores como Virgílio, Horácio, Propércio, Ovídio), moedas, estátuas e por meio da arquitetura dos edifícios públicos, dentre eles o templo.

Sumi também trata deste assunto e afirma que para o imperador um futuro de prosperidade em Roma estava condicionado à restauração da religião romana tradicional e dos valores morais, de modo que Augusto demonstra seu empenho neste aspecto através da reconstrução da “paisagem republicana” e com a construção de “novos edifícios imperiais”, além da legislação sobre casamento (2008, p. 244).

Este é um aspecto relevante nos estudos sobre o período augustano, pois Augusto soube melhor que ninguém como criar uma ligação entre passado, presente e futuro.

Augusto se apropria do passado de modo a recriar uma história na qual o seu nome e o de sua família estivessem diretamente ligados a uma linhagem de origem heroica, se ligando a Marte e Venus, a Enéias, Rômulo e Remo, dentre outros. De acordo com Louise Revell (2009, p.104-107), Augusto usou a iconografia de seu fórum como um caminho para recriar uma história de Roma que respondesse a suas necessidades políticas:

Além disso, como Augusto criou um passado mítico para reforçar seu próprio poder político, a adoção daqueles mesmos mitos como um patrimônio comum pelo povo do império ainda recriou este poder. Mitos tais como aquele de Rômulo e Remo veio a simbolizar um sentido compartilhado da história, ao mesmo tempo mantendo a aura do poder imperial.

Porém, mais do que recriar o passado com a vinculação de sua história com uma pseudo-história patriótica<sup>5</sup> Augusto a conecta com o presente e o futuro do império. Passa-se a visão de que com Augusto o futuro (que entre os romanos é visto como o lugar de onde não se

---

<sup>5</sup> De acordo com Jean Bayet, o imaginário romano é antimítico, no sentido de que a bagagem mítica indo-européia aparece entre os latinos mais antigos em um grau de profunda desintegração. Bayet aponta que o que ocorre é uma transformação de ritos e mitos em uma pseudo-história patriótica, ou seja, a transformação dos mitos em relatos históricos (BAYET, 1956, p. 54-61). Pierre Grimal numa trajetória semelhante afirma que: “[...] os mitos romanos estão mais intimamente ligados à cidade e apresentavam-se facilmente sob um disfarce histórico” (GRIMAL, 2009, p. 143).

pode esperar nada melhor do que o que já passou) será um tempo de harmonia e progresso, de paz e prosperidade, enfim de grandiosidade e de glória. A política de Augusto é, por assim dizer, uma política que uni o passado glorioso a um futuro de glórias, o que foi percebido por Vitruvius quando diz que o imperador edificou e continuará edificando obras públicas “para que sejam entregues à memória dos vindouros como testemunho dos feitos notáveis” (Ibid., 1, Pr., 3).

Sob esta perspectiva, Sumi defende que a restauração do passado realizada sob Augusto teve força ainda maior na topografia da Roma de então, onde a lembrança do status de cidade como capital de um império mundial era visível em toda parte, e que talvez o efeito esperado por Augusto fosse o de uma “demonstração que a Roma dele era a ligação entre a gloriosa Roma do passado e seu futuro prospero” (2008, p. 245).

Creemos que esta visão só teve êxito devido ao fato de Augusto sempre buscar a restauração do costume dos ancestrais (*mos maiorum*), e empreender uma restauração religiosa e moral de modo a “resgatar” uma vivência que estava se extinguindo. Se a visão reinante era a de que o passado havia sido um tempo melhor e que todos caminhavam sempre em direção a algo pior ao transgredir as tradições, então resgatando esta tradição e os costumes passados conseguiriam equilibrar esta relação entre passado, presente e futuro, conseguindo assim vivenciar novamente as glórias do passado ao buscar se assemelhar a ele.

## **Conclusão**

Sob o Principado de Otávio Augusto ocorre em Roma uma grande transformação tanto nos aspectos culturais quanto na sua paisagem urbana, com o engrandecimento e monumentalização da cidade por meio da construção e restauração de diversos edifícios públicos, de modo a lembrar a todos que por ali passassem que aquela era a capital de um amplo império e que como tal, deveria servir de modelo para as províncias ligadas a ela.

Vitruvius ao escrever e publicar seus livros neste período estratégico está intrinsecamente ligado ao seu contexto histórico e à restauração moral, religiosa e arquitetônica empreendida por Augusto. Com isso a *Urbs* se tornaria uma cidade especial e monumental, sendo exemplar a frase de Augusto de que a cidade que havia encontrado feita de tijolos teria se tornado de mármore.

Inferimos que a escrita do *De Architectura* se ligava claramente à política e Augusto, de modo que Vitruvius ao escrevê-la buscava ligar seu nome ao do imperador e com isso conquistar fama e elevar a arte de construir a um patamar ainda mais alto. Além disso,

com uma política baseada na construção de uma Roma monumental e com a divulgação de uma imagem positiva e grandiosa da capital imperial, Augusto faz uma ligação entre passado, presente e futuro, deixando claro que sob sua diligência o império voltava a ter a paz, a grandiosidade e as glórias do passado.

## REFERÊNCIAS

- AUGUSTO. *Res Gestae Augusti Divi*: Texto latino do Monummentum Ancyranum. Tradução e comentários de G. D. Leoni. São Paulo: Nobel, 1957.
- BAYET, Jean. *La Religion Romana: Historia Politica y Psicologia*. Madrid: Ediciones Cristandad, 1956.
- D'AGOSTINHO, Mário Henrique S. *A beleza e o Mármore: O tratado De Architectura de Vitruvius e o Renascimento*. São Paulo: Annablume, 2010.
- GRIMAL, Pierre. *O Século de Augusto*. Lisboa: Edições 70, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Mitologia Clássica: mitos, deuses e heróis*. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2009.
- MUMFORD, Lewis. *A Cidade na História: suas origens, transformações e perspectivas*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- PETIT, Paul. *A Paz Romana*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.
- PRIETO, A.; MARIN, N. *Religion e Ideologia en el imperio romano*. Madri: Akal Editor, 1979.
- REVELL, Louise. *Roman Imperialism and Local Identities*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- SUMI, Geoffrey S. *Ceremony and Power: Performing Politics in Rome between Republic and Empire*. Michigan: University of Michigan Press, 2005.
- VEYNE, Paul. *O império Greco-romano*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- VITRUVIUS. *Tratado de Arquitetura*. Trad. M. Justino Maciel. São Paulo: Martins, 2007.
- WALLACE-HADRILL, Andrew. *Rome's Cultural Revolution*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- ZANKER, Paul. *Augusto y el poder de las imagines*. Madrid: Alianza Forma, 2005.

Anais Eletrônicos do  
**X Encontro Estadual ANPUH-GO**  
**Didática da história: pesquisar, explicar, ensinar**

ISSN 2238-7609

**O ESPETÁCULO TOTAL: O TEATRO DE WALTER GROPIUS PARA ERWIN PISCATOR (1927)**

Marcelina Gorni (autor)<sup>1</sup>  
marcelinag@hotmail.com  
Bráulio Romeiro (co-autor)<sup>2</sup>  
braulioromeiro@gmail.com

**RESUMO:** Este artigo objetiva analisar as inovações do espaço cênico no projeto para o Teatro Total – idealizado por Walter Gropius para Piscator em 1927 – explorando a relação entre a participação do público e experimentação de novas tecnologias, concebida por Piscator em sua teoria sobre o *teatro político*, além das contribuições específicas que a nova arquitetura para o desenvolvimento do espetáculo. Discutiremos inicialmente a contribuição de Piscator para o desenvolvimento do teatro épico, e para o espaço cênico. A seguir, o espírito de criação coletiva da Bauhaus, e, por fim, a busca pela unidade entre arquitetura e produção industrial na concepção arquitetônica de Gropius, essencialmente no que se refere a uma nova participação da tecnologia na vida cotidiana das pessoas, em um evento essencialmente coletivo, social e envolvente como o teatro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Teatro Total; Walter Gropius; Cultura Arquitetônica.

**ABSTRACT:** This paper aims to analyze the innovations on scenic space in the Total Theatre's project – designed by Walter Gropius to Piscator in 1927 – exploring the relationship between

---

<sup>1</sup> Professora do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (FAV-UFG). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Escola de Engenharia de São Carlos (EESC-USP).

<sup>2</sup> Professor do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (FAV-UFG). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Escola de Engenharia de São Carlos (EESC-USP).

public involvement and experiment of new technologies conceived by Piscator in his theory of political theater, in addition to the specific contributions that new architecture for development of show. At first, we discuss the contribution of Piscator to development of epic theater and scenic spaces. Following, the spirit of collective creation in Bauhaus, and finally, the search for unity between architecture and industrial production on architectural design of Gropius, mainly as regards the participation of new technology in the everyday life of people in a essentially collective event, social and engaging as theater.

**KEYWORDS:** Total Theatre; Walter Gropius; Architectonic Culture.

### **Sobre o teatro político de Piscator e o teatro épico Brechtiano**

A história da dramaturgia ocidental é marcada pela teoria crítica de Aristóteles em sua *Poética*. Tal texto serviu de referência para o teatro ocidental a partir de sua releitura imposta pelo classicismo francês do Seiscentos. As regras de como se escrever um bom ou mau texto (com desdobramentos de como se dirigir bem ou mau uma peça) derivados desta releitura prevaleceram por séculos. É o chamado “drama rigoroso” ou “drama aristotélico” na terminologia brechtiana. (ROSENFELD, 1994, p. 15-26).

O teatro aristotélico objetiva desenvolver a empatia com o público. Envolvendo o espectador ao máximo no campo da ilusão, da magia, do absorver o público para dentro de uma espécie de “caixa mágica”, onde este compactua com a ação dramática em total absorção visando confundir-se a ilusão com a realidade. Neste tipo de teatro não se espera do público uma postura crítica em relação ao que ele assiste, pelo contrário, o efeito de total ilusão visa o envolvimento *emocional* ou *sentimental*, e não *intelectual* com a peça.

Embora o drama rigoroso, durante muito tempo ainda dominasse a produção dramática, um novo tipo de drama surge no início do século XX e consolida-se como forte alternativa a ele. Trata-se da configuração enquanto estilo único e próprio do “drama épico”. Elementos épicos sempre estiveram presentes em vários momentos na história da dramaturgia desde os dramas clássicos gregos, porém a forma mais bem acabada do drama épico, tal como o conhecemos, só aparece com a obra de Bertolt Brecht.

É através de Erwin Piscator, que Brecht toma contato pela primeira vez com elementos épicos colocados em cena. Piscator é o verdadeiro responsável pela “ampliação epicizante” sofrida pelo palco moderno.

A força que o teatro épico assume no início do século está diretamente relacionada não só à evolução do teatro moderno, como também a um contexto histórico específico. Uma Europa assolada por uma das maiores guerras que o mundo já conheceu (1ª Guerra) provoca uma reação do pensamento crítico generalizado em relação não só ao progresso tecnológico, mas também em relação à estruturação social, ao modo de produção vigente e à função social da arte.<sup>3</sup>

Piscator trabalha com a proposta de fazer uma arte direta, fundamentada num objetivo político-social. Em sua visão, a arte e o teatro seriam um meio para alcançar um fim. Um meio político, pedagógico de propaganda para a transformação da sociedade.

A teoria desse *teatro político* concebida por Piscator constitui forte referência para o trabalho de Brecht. Toda uma discussão da função da arte na sociedade está presente no pensamento tanto de um quanto de outro. Mesmo que suas obras divergentes em certo sentido, eles foram durante algum tempo companheiros assíduos de trabalho. De acordo com Bornheim, Brecht aprendeu muito com Piscator:

(...) não apenas na prática do teatro, nas técnicas de elaboração de um espetáculo realmente comprometido com a atualidade vigente; (...) Piscator foi o primeiro mestre importante que Brecht teve no aprendizado da teoria marxista, aprendizado significativo já porque ele se fazia vinculado sempre à prática do teatro - queria-se um marxismo posto em cena. (BORNHEIM, 1992, p. 131).

Piscator, sempre engajado e atento às questões de luta de classes, opõe-se radicalmente ao subjetivismo expressionista teatral, sempre procurando uma técnica “que acentuasse a importância das ‘coisas’ e das forças impessoais colocadas em cena, e que também evidenciasse a tirania dos processos e da técnica sobre a pessoa humana.” (GOMES, 1968, s/p). É o teatro do real, da realidade objetiva colocada em cena para ser analisada, julgada e transformada. O palco como tribuna. “Todas as tolices e perfídias que se haviam arrogado o governo do mundo levadas ao tribunal da arte dramática. (...) O teatro da confissão convida à ação, o teatro da confissão nasce pela ação.” (DREWS, 1968, p. 3).

Sobre a obra de Piscator, Brecht comenta:

---

<sup>3</sup> O êxito da Revolução Soviética intensifica a divulgação do pensamento marxista, que contribui na intensificação dessa tomada de postura crítica.



Foi Piscator quem empreendeu a tentativa mais radical de imprimir ao teatro um caráter educativo. (...) Para Piscator, o teatro era um parlamento e o público uma associação legisladora. (...) O teatro de Piscator, embora não renunciando ao aplauso, pretendia mais ainda, uma discussão. O que desejava não era apenas proporcionar aos espectadores uma vivência, senão também obrigá-los a tomar uma resolução prática, a de 'participar ativamente' da vida. (BRECHT apud DREWS, 1968, p. 4-5).

Suas maiores contribuições ao Teatro Moderno são resumidas por Drews nos seguintes termos: “O teatro como trabalho de equipe. Coletivismo na arte. Associação dramatológica. Programática. Tecnicalização. Dramatologia óptica. Teatro total, espectadores participantes.” (DREWS, 1968, p. 15)

Buscando soluções mais urgentes para a classe operária, no contexto da luta de classes, Piscator utiliza-se dos chamados efeitos épicos (projeções, fitas, cenários giratórios, cartazes, etc.) exclusivamente com a finalidade de promover a propagação consciente da doutrina da luta de classes, mesmo à custa do nível artístico da obra. Brecht o contesta no sentido de que, para ele, a participação do artista na luta pelo socialismo não implica no abandono do nível artístico, da prática artística como diferente de outras práticas.

Não encontramos em Piscator, como vemos em Brecht, a tentativa de permitir uma atitude reflexiva por parte do espectador, deixando-o livre em suas decisões, dando-lhe unicamente os instrumentos para que possa optar de modo crítico e racional. Ao passo que Piscator preconiza a politização das massas, Brecht propaga a necessidade de buscar a significação social do teatro. Seu teatro visa apresentar ao espectador o mundo, a realidade social, os problemas, sem trazer soluções ou verdades absolutas, mas sim que suscite questionamentos, “uma reflexão acerca de si mesmo e da realidade que lhe está sendo exposta; que lhe provoque dúvidas, antes de respostas.” (GOLDFEDER, 1977, p. 07). Um teatro com forte teor de denúncia da realidade em que vivemos.

A nova forma dramática instaurada pelo modelo épico brechtiano subverte a tradicional ordem das relações entre *cena, sala e mundo*. No que se refere à forma no discurso cênico, seu vanguardismo está no fato de estabelecer a concordância na *relação forma/conteúdo*, no sentido de que tal relação determine o processo único de elaboração da obra artística. Para mostrar algo diferente ele precisava mudar também a forma de contar a história, uma vez que a forma do teatro aristotélico não cabia mais.

## **A visão do espetáculo**

Do ponto de vista da evolução do espetáculo teatral, nos últimos anos do século XIX, ocorreram dois fenômenos, ambos resultantes da revolução tecnológica, que contribuíram para o surgimento da figura do encenador como o conhecemos hoje. O primeiro é o fato de que começa a se apagar a noção de fronteiras e de distâncias. E em segundo lugar temos a descoberta dos recursos de iluminação elétrica. (ROUBINE, 1998, p. 19).

A utilização da luz elétrica nos espetáculos, e contribuição do avanço tecnológico, permitem gradativamente a conquista efetiva do *espaço cênico*. O espetáculo torna-se um novo pólo de reflexão e experimentação. Este rico panorama de experimentos e novas técnicas de cena é especialmente caro ao teatro de Piscator.

(...) Se a presença do público operário revoluciona o teatro, o seu complemento de trabalho, a máquina modifica verticalmente o modo como se dá a inserção do homem na sociedade, e, em consequência, não poderia deixar de afetar também o mundo das artes. Daí a verdadeira maquinização que invade naqueles anos as artes, especialmente as artes plásticas (como tema) e as artes cênicas. Não se trata tão-só de novidades técnicas como as introduzidas pelo próprio Piscator, (...) e sim de transformar tecnologicamente a realidade cênica (...) A introdução do filme no espetáculo (...) ostenta este mesmo sentido: não apenas o de contemplação, ou de comentário pedagógico, porquanto o filme passa a ser utilizado também com função cênica, ou seja, enquanto cenas filmadas, que concorrem em pé de igualdade com cenas teatrais. (BORNHEIM, 1992, p. 125).

O papel do encenador teatral como o conhecemos hoje, vai surgir e se consolidar através do desdobramento do papel do diretor: de indivíduo responsável apenas por uma parte do espetáculo para indivíduo responsável pela concepção geral espetáculo. O encenador passa a assumir assim, o papel daquele que seleciona as possibilidades de interpretação do texto e acomoda todos os elementos de composição a uma unidade conceitual.

Todas as áreas de constituição do espetáculo contemporâneo passam a ser vistas como componentes de uma unidade da linguagem do espetáculo. Cada elemento do espetáculo passa a dizer algo sobre ele, cada parte adquire um valor de significação própria que será pensado no sentido da coesão geral do espetáculo. O espetáculo seria uma síntese de fatores e elementos de composição cênica e não uma somatória dos mesmos. Os próprios procedimentos de sua concepção cenográfica (reapropriação de objetos, combinação, recorte, decupagem estrutural e tratamento da superfície) integram uma sintaxe, não estando meramente justapostos entre si. Assim como a concepção cenográfica também não é justaposta, mas integrada em relação ao resto da encenação.

No que se refere à evolução e transformação do espaço cênico, ainda observamos em todo decorrer do século XX o intenso uso do palco italiano. No entanto, a questão do envolvimento e participação do espectador começa a surgir a partir de experiências como as de Piscator. E a clássica configuração palco/platéia estabelecida pelo modelo italiano começa a ser questionada.

Todas as pesquisas do início do século XX convergem de uma forma ou de outra para a crítica da estrutura e das relações espaciais impostas pelo palco italiano. Piscator através do uso de técnicas de projeção (cinematográfica e luminosa), do coro, da música, de palcos móveis, andaimes, etc., usa toda tecnologia disponível como um meio de envolver e agitar o público, tirando-o de sua atitude comodamente passiva e contemplativa.

### **Gropius e a Bauhaus**

Do ponto de vista artístico e cultural, Gropius acreditava que todos os homens nascem providos de "inata sensibilidade artística", que se manifesta desde cedo em grau variados. No entanto, a educação e a sociedade industrial na qual esse homem cresce geralmente acabam por coibi-las. Em folheto intitulado *O artista e a mecanização*<sup>4</sup> Gropius cita o texto *Espaço, Tempo e Arquitetura* de Gideon, em que este considera a educação do homem uma das tarefas cruciais para a geração vindoura. "Em nossa época, de tal mecanização racional, a missão mais importante parece ser o desenvolvimento de costumes criadores." (GIDEON apud GROPIUS, s/d, p. 01). A esse respeito, o próprio Gropius afirma que "todo ser humano sadio é capaz de exprimir-se criativamente. Não me parece de modo algum, que o problema consista em saber se há capacidade criativa latente, mas antes em como se pode ativá-la." (GROPIUS, 1977, p. 79).

Para Gropius a tarefa dos arquitetos e professores, e o seu trabalho na Bauhaus ilustra bem isso, era (re)ativar a sensibilidade artística tanto nos jovens estudantes de artes e arquitetura assim quanto na sociedade. A importância desse novo tipo de artista e arquiteto criador era conhecer profundamente os mais recentes meios e processos de produção industriais, apropriando-se das possibilidades e limitações impostas pela máquina a fim de voltar a participar dos processos de construção da sociedade moderna, como ocorria no passado, antes da

---

<sup>4</sup> O texto: GROPIUS, Walter. *O Artista e a Mecanização*, folheto da FAU-USP, contém 05 páginas datilografadas, nas quais não consta fonte, data ou local. A partir de uma análise do texto, podemos concluir tratar-se de artigo escrito em período posterior a 1950.

industrialização. Só assim o arquiteto e artista do início do século XX poderia agregar qualidade artística na produção industrial alemã, e ao mesmo tempo retomar seu lugar dentro da moderna sociedade industrial. Tais princípios básicos estruturavam o ensino de arquitetura e artes aplicadas na Bauhaus.

O que Gropius pretendia era a busca de uma unidade harmônica entre sociedade e máquina. No primeiro período da Revolução Industrial perdeu-se o enfoque no aspecto humano (subjetivo) e social devido ao intenso fascínio com a máquina. As pesquisas de Gropius concentram-se na ideia de que somente fazendo a máquina trabalhar para atender as necessidades humanas, e com o homem em primeiro plano, é que a associação homem/máquina será bem sucedida. “A chave para a reconstrução efetiva de nosso mundo-ambiente – eis a grande tarefa do arquiteto – reside na nossa decisão de reconhecer de novo o elemento humano como fator dominante.” (GROPIUS, 1977, p. 118).

Gropius vê a verdadeira razão da luta de classes e da decadência das relações comunitárias observadas na primeira metade do século XX na alienação do trabalho humano imposta pela divisão de tarefas na indústria.<sup>5</sup> A separação dos processos de produção no modelo fordista impede o trabalhador de manter o domínio de todas as fases da produção. Sem esse domínio e uma vez que todos os detalhes e características do produto industrializado devem ser resolvidos na fase de sua idealização, não podendo ser alterados durante a sua execução, os antigos artesãos tornam-se operários presos a um trabalho mecanizado e atomizado onde ele deixa de intervir criativamente.

Segundo Argan, o projeto do espaço para Gropius era o projeto da existência de um grupo social, grupo de pessoas que “compartilham uma experiência formativa”. O elemento de coesão do grupo é “uma mesma disposição à experiência a ser realizada.” (ARGAN, 1993, p. 273). Projetar o espaço significa projetar a existência social e vice-versa. Logo o projeto também deve ser uma atividade social, de grupo, interdisciplinar, como garantia de sua essência democrática. Esse espírito de trabalho cooperativo já está presente no morrisiano *Arts and Crafts*, que defendia o trabalho em grupo seguindo os modelos das corporações de ofício medievais.<sup>6</sup> De

---

<sup>5</sup> Segundo Gropius, a transformação gradual dos artesãos e aprendizes de artesãos do século XIX em “operários mecanizados” degradou o trabalho humano a uma mera ferramenta industrial. (GROPIUS, 1977, p. 118).

<sup>6</sup> Argan comenta que: A concepção do classicismo acadêmico de arte havia relegado o artesanato a um plano inferior de aplicação estilística servil. O individualismo fez da arte uma expressão do orgulho e do domínio; o orgulho é o espírito da mentira; para reconquistar o espírito da verdade é necessário renunciar ao individualismo, voltar à moralidade artística dos primitivos, à colaboração, à comunidade dos artistas. “A inserção deste fator social na

acordo com Argan, ao lado do *Arts and Crafts*, o *Kunstwerbeschule* e a *Werkbund* alemães constituem os antecessores diretos da Bauhaus, e se caracterizam por afinar o caráter da sociabilidade da arte, natureza específica do fator artístico. A *Werkbund* alarga e aprofunda a idéia morrisiana da arte como produto de colaboração. Na leitura de Argan, como a máquina não permite a intervenção do artífice no decurso da execução, todos os problemas devem ser resolvidos a priori, na ideação, resultando assim da coordenação e de competências diversas. Em teoria, a obra de arte é sempre uma obra coletiva de uma sociedade que, através dela, satisfaz uma determinada exigência. A máquina simplesmente recebe e multiplica a ideação. A obra é simultaneamente toda teoria e toda prática.

A partir da *Werkbund* a arte deixa de ser revelação feita ao artista pela “graça da inspiração”, torna-se o “aperfeiçoamento de um fazer que tem o princípio e o fim no mundo e se cumpre inteiramente na esfera social, o problema da gênese da forma então, torna-se o próprio problema da produtividade e adquire, automaticamente, um caráter social.” (ARGAN, 1984, p. 20). Na Bauhaus procura-se retirar da criação artística qualquer característica de excepcional ou de sublime, para a integrar num ciclo normal de atividade e produção: “A arte destinada a repercutir-se e confundir-se na vida deveria nascer como ato de vida.” (ARGAN, 1984, p. 32). A arquitetura “nasce da própria vida, do cotidiano e habitual relacionamento do homem com as coisas no meio das quais vive e de que se serve...” (ARGAN, 1984, p. 37). A rígida racionalidade da Bauhaus objetivava “criar condições para essa arte sem inspiração, uma arte que não deforme poeticamente a realidade da noção, mas que forme, construtivamente, a nova realidade.” (ARGAN, 1984, p. 30).

A Bauhaus promoveu uma verdadeira integração e interpenetração dos processos de criação e concepção artísticos junto aos processos de execução e produção industriais através de pesquisas e experimentações em suas oficinas. O objetivo era a criação artística totalmente integrada no ciclo normal de atividade e produção industrial. Estruturada como o que poderia ser uma comunidade artística organizada, a Bauhaus promovia integração e trocas de experiências entre seus mestres e alunos. Em sua concepção básica não existia separação ou diferença entre a atitude ativa (de produção da arte) e a receptiva (da percepção da mesma).

Argan nos alerta quanto ao fato de que a Arquitetura Moderna desenvolvida dentro da Bauhaus deixa de encarar o espaço como lugar estático, mas, rompendo esses preconceitos, passa

---

produção artística garantirá a sua eficácia na esfera social. O Movimento *Arts and Crafts* pretende ser a reconstrução de uma comunidade artística capaz de realizar um estilo na produção” (ARGAN, 1984, p. 24 e 25).

a entendê-lo como função de composição de disposição de planos no espaço, definindo e recortando o mesmo da melhor maneira possível, ou seja, procurando encontrar as melhores formas artísticas. Na pesquisa da Bauhaus, essas formas (formas-standards) componentes espaciais, pesquisadas a partir de perfeita comunhão entre ação criadora e execução industrial, eram formas abstratas.

Ainda segundo Argan, uma das maiores conquistas da Arquitetura Moderna é a redescoberta do “espaço”. A espacialidade Moderna se caracteriza pela decomposição e análise do “espaço redescoberto”. A partir da *Faguswerk*, projeto de Gropius de 1912, o edifício passa a ser encarado como construção geométrica abstrata de planos transparentes no espaço. E isso aparece nos projetos desenvolvidos na Bauhaus por ele próprio, por seus colegas e alunos.

Nas palavras de Gropius, o escopo específico da Bauhaus era “concretizar uma arquitetura moderna que, como a natureza humana, abrangesse a vida em sua totalidade.” (GROPIUS, 1977, p. 30)

### **Arquitetura moderna: um projeto coletivo para a coletividade**

De acordo com o próprio Gropius: “A nova filosofia arquitetônica reconhece a importância das necessidades humanas e sociais e aceita a máquina como ferramenta da forma moderna, que deve justamente preencher essas necessidades.” (GROPIUS, 1977, p. 119). Tal filosofia aplica-se aos projetos desenvolvidos por alunos e professores dentro da Bauhaus, e aos projetos do próprio Gropius, desenvolvidos individualmente ou (como cada vez mais acontecia) em grupo, cujo Teatro Total é um exemplo bastante importante. A experimentação e o trabalho colaborativo são princípios importantes desse novo pensamento arquitetônico. Naquele momento de transformações sociais, e de novos modos de produção fazia-se urgente uma redefinição do papel do arquiteto e a configuração do designer dentro da sociedade industrial. O trabalho em equipe ajudava a redefinir estes papéis.

A forma-tipo ou forma standard, entendida como modelo resultado da pesquisa e busca pelo que existe de melhor em diversos aspectos, sempre existiu em outras épocas passadas, bem antes do Movimento Moderno. Quando uma forma standard era gerada, ela passava a ser repetida enquanto atendesse às demandas dos modos de produção vigentes. Na visão de Gropius, tais formas:

eram o resultado dos recursos de produção e costumes de vida de então e representavam uma fusão do melhor, onde muitos indivíduos haviam colaborado para a solução do problema. As formas-padrões da arquitetura do passado constituem uma feliz mistura de técnica e fantasia, ou melhor, uma completa concordância de ambos.” (GROPIUS, 1977, p. 119).

Na recente era industrial não seria diferente. A Bauhaus estabeleceu-se como um dos mais férteis e frutíferos centros de origem de formas-standard, de alta qualidade e adequação à lógica de produção industrial, de provavelmente todo o século XX. E o trabalho em equipe comprovou-se fundamental e eficaz para alcançar tal objetivo.

As formas que os produtos da Bauhaus assumiam não são pois o resultado de uma moda, mas sim de uma combinação artística e de inúmeros processos de pensamento e trabalho no domínio técnico, econômico e da criação formal. O trabalho sozinho não pode alcançar essa meta, só na cooperação de muitos é possível achar aquela solução que transcende o individual e permanece válida por anos a fio. (GROPIUS, 1977, p. 43).

A industrialização, as novas técnicas e novos materiais estavam transformando definitivamente o modo de construção e a estética das cidades, mas o perfil do arquiteto do século XIX não estava preparado para enfrentar as questões que a nova sociedade dele solicitava. Era preciso que a formação dos jovens arquitetos passasse tanto pelos aspectos de criação estético-formal, quanto pela experimentação e participação em oficinas voltadas para a pesquisa da produção industrial, ou participando dos processos de execução da obra no canteiro. Uma reaproximação do arquiteto com a execução da obra se fazia necessária para que ele pudesse conhecer e apropriar-se dos recursos tecnológicos disponíveis.

E além da formação individual do designer e do arquiteto, a industrialização acrescentou tantas variáveis e especificações (tanto na construção quanto na confecção de objetos industrializados) que o trabalho em equipes multidisciplinares tornava-se cada vez mais interessante para manter a qualidade da produção:

O êxito do produto industrial, no campo cultural, tanto técnico como científico, depende exclusivamente do grau de harmonia no trabalho, que se obtém com um tema composto pelo artista, pelo cientista e pelo empresário comercial. Se colocada como meta de trabalho, de uma verdadeira equipe, a satisfação das necessidades humanas, todos os componentes da equipe têm o igual peso ou valor dentro da mesma. [...] Creio que as mudanças dos métodos de produção e o incremento rápido da industrialização na construção, obrigarão o futuro arquiteto, aproximar-se muito mais da construção, e formar grupos com o engenheiro, o cientista, e o empresário, tornando-a uma equipe construtiva [...]. Já que o florescimento da democracia depende da faculdade de colaborar”, então “o arquiteto, cuja principal tarefa profissional deveria ser a de controlar a construção, necessariamente deve desenvolver uma nova técnica de

colaboração. O caráter desta técnica deve basear-se na iniciativa individual, e não na direção autoritária.<sup>35</sup> (GROPIUS, s.d., p. 01-04).

Sendo assim, a liberdade e independência de criação, fundamentais para a eficácia e funcionamento do trabalho coletivo, serão reconquistadas dentro do grupo. Na visão positivista de Gropius do trabalho em equipe como solução para os problemas da arquitetura na próxima geração, não tem mais lugar o antigo individualismo pretensioso do arquiteto. O profissional idealizado por ele no projeto de ensino da Bauhaus é um novo tipo de colaborador industrial “que reúne em sua pessoa as peculiaridades do artista, do técnico e do homem de negócios.” (GROPIUS, 1977, p. 37).

Os pioneiros do Movimento Moderno desenvolveram o método de abordar o problema da arquitetura na era industrial com “projeto para uma vida integral.” (GROPIUS, 1977, p. 134).

No desejo de fundamentar seu trabalho na vida do povo, tentaram ver sempre a unidade individual como parte de um todo. Essa idéia social contrasta fortemente com a obra do egocêntrico arquiteto-prima donna, que impõe seus estados de espírito a um cliente intimidado e só produz monumentos voluntariosos de significação estética e individual. (GROPIUS, 1977, p. 134).

Como no teatro, onde diversos profissionais de diferentes áreas, unem-se colaborativamente em prol de um projeto em comum: a *encenação*; para Gropius, a verdadeira Arquitetura Moderna, a construção de uma moderna sociedade, também só poderia ser concretizada através do trabalho conjunto de uma equipe de profissionais de diferentes áreas: ciência, indústria, artes, etc., com a finalidade de realizar projetos viáveis econômica e tecnologicamente, e ainda com boa qualidade estético-formal. Em sua visão, o desenvolvimento da indústria dentro da sociedade ocidental requiritava cada vez mais o trabalho de colaboração e experimentação para se retomar uma arquitetura realmente nova e moderna, através da transformação na estrutura da concepção da mesma, e no modo de realizá-la. Só assim o arquiteto abandonaria seu papel de “ilustrador de fachadas”, para retomar o que sempre foi seu papel principal: o de *servo* na construção da nova sociedade e da nova realidade constantemente mutáveis, e ao mesmo tempo, *líder* desta nova equipe de colaboradores da construção.

O arquiteto do futuro trabalharia cada vez mais em conjunto com a indústria e em equipes coordenadas e integradas. “O bom da arquitetura repousa no labor harmônico e conjunto de um grupo de colaboradores ativos, cuja cooperação corresponde ao do organismo a que chamamos sociedade.” (GROPIUS, 1977, p. 30).



Em sua visão, Gropius só vislumbrava melhoria da qualidade estético-formal na produção industrial, a partir do momento em que o projetista compreendesse a importância e as repercussões técnico-econômicas da industrialização e quando o industrial passasse a deixar de enxergar o projeto como algo descolado, agregado posteriormente ao produto.

### **Erwin Piscator & Walter Gropius**

As ideias de Piscator estão diretamente relacionadas com o contexto histórico da Alemanha pós-1ª Guerra Mundial, ou seja, uma nação derrotada, em trágica situação política, econômica e social. Piscator não vai admitir a arte pela arte, e busca, através da retomada da objetividade e da racionalidade no fazer artístico, reconstruir e transformar a sua realidade buscando eliminar de vez o caos irracional instaurado pela guerra. Para Piscator a arte só tem sentido agente desmistificador na transformação do mundo real. Sendo assim ele instaura um teatro que permite a reconstituição épica do mundo real.

O espírito de missão que o teatro assume para Piscator está indicado em algumas de suas palavras:

Combateemos o mistério, o segredo, a magia no teatro. Queremos fazer sentir aos espectadores que estão no teatro que não estão ali para viver uma vida imaginária, mas uma vida mais ampla, fragmento da vida real, fragmento multiforme, feito de numerosos acontecimentos que dizem respeito ao homem. (...) Pretendo mostrar uma realidade política em movimento. (PISCATOR apud REDONDO JR., 1961, p. 27).

Gropius é o arquiteto responsável por projetar o teatro ideal da mente de Piscator em 1927, cuja construção seria garantida pela Bauhaus. Na época, Piscator não podia mais prescindir de um teatro seu, onde ele pudesse elaborar suas experiências sem as restrições implícitas e impostas pelo tradicional teatro burguês. O Teatro Proletário de Piscator provoca escândalo entre a sociedade burguesa, habituada ao teatro de entretenimento.

Não menor era o escândalo provocado pelas idéias sobre arte e arquitetura colocadas em prática por Gropius no período em que esteve na direção da Bauhaus. Suas idéias de dissolver e democratizar a arte transfigura o papel social da mesma, provocando tanta polêmica quanto o teatro político de Piscator.

Tal como vimos a arquitetura para Gropius, o teatro para Piscator também assume conotações de trabalho artístico coletivo. A construção de uma sociedade renovada pelo espírito

democrático, composta de homens criativos e participantes, passa pelo desenvolvimento de um trabalho cooperativo. O trabalho coletivo é essencial para essas duas artes, além de favorecer e disciplinar a produção. Na sociedade idealmente concebida por Gropius e Piscator estariam eliminadas todas as distinções de classes sociais, e os homens seriam livres criadores, através da incorporação e domínio pleno da máquina nos sistemas de produção artísticos.

Piscator busca a concretização da revolução social através de um teatro político-pedagógico, no modelo de uma tribuna ou assembléia que visa provocar uma ação política mais direta no público. Ao passo que Gropius objetiva despertar a criatividade e a sensibilização artística nos homens do povo, a fim de criar uma sociedade do futuro, onde o artista é o protótipo do “homem do futuro”, do “homem integral”. Enquanto Piscator encara o teatro como agente de transformação da realidade social, através da representação dos problemas e conflitos sociais colocados em cena, Gropius o considera um “centro educativo social”- um agente transformador da sensibilidade artística da sociedade. “Refazendo a sensibilidade desgastada pelo trabalho mecânico, torna-a capaz de reencontrar nesse mesmo trabalho, nos seus processos e ritmos em contato pleno com a realidade e a satisfação dos instintos vitais.” (ARGAN, 1984, p. 82). O teatro passa a promover a “educação integral da sensibilidade orientada para desenvolver com a capacidade perspectiva, a aptidão para uma rápida organização e construção do espaço.” (ARGAN, 1984, p. 82). Piscator e Gropius compartilham o interesse no potencial político-pedagógico expressão teatral. As novas possibilidades cênicas promovidas pelo uso da máquina e das novas tecnologias os unem na concepção e idealização do Teatro Total.

O Teatro Total é concebido no horizonte de uma sociedade ideal, democrática, onde as contradições de classe tenham sido superadas e as relações não se fazem “de cima para baixo”, hierarquizadas, mas são circulares, horizontais. Nesta sociedade ideal não se distingue um trabalho puramente ideal (de criação e concepção artística) de um trabalho manual (de execução).

Segundo Argan, nessa sociedade também não se distingue “um ativo ‘produzir’, que já não o seria, de um passivo ‘gozar’ a arte: todo o ato do círculo da função social, portanto também o ‘usar’ o produto artístico, será por isso mesmo criativo e participará do devir ou progredir da sociedade.” (ARGAN, 1984, p. 20). Com esta compreensão do fato artístico, Gropius subescreve a ideia psicoriana do espectador-participante na ação cênica. Nesta concepção de arte, o usuário torna-se fruidor, e ao mesmo tempo, autor do fato artístico; no caso, a encenação.

## O teatro total

O Teatro Total de Walter Gropius baseia-se nessas premissas sociais e tecnológicas. O seu objetivo último é fazer o cidadão participar criativamente do “fazer” artístico, já que a fruição da obra artística não é mais entendida por ele como uma condição passiva, mas encarada também como ato criativo que contribui para o progredir da sociedade. Todas as exigências de Piscator quanto ao novo teatro convergem no sentido da produção de um equipamento teatral de refinamento técnico para satisfazer as exigências de diversos diretores de cena. Isso permitiria obter o máximo de participação ativa do espectador no espetáculo, possibilitando que a ação cênica influísse mais fortemente sobre ele.

Gropius não encara o espaço como um lugar estático. Para ele, as novas formas da arquitetura moderna não se justificam mais “com as habituais categorias formais, fundamentalmente naturalistas, da massa, do volume, do equilíbrio entre cheios e vazios, da relação plástica entre peso e pressão.” (ARGAN, 1984, p. 28). Os princípios de proporção, harmonia e simetria não justificam as formas de uma arquitetura formulada sob os efeitos de uma avançada industrialização. O desenvolvimento de sua arquitetura baseia-se na concepção de que “o edifício já não é uma massa plástica, mas uma construção geométrica de planos no espaço”. (ARGAN, 1993, p. 273).

Framptom (1987) localiza duas etapas do que chama de “conversão” de Gropius aos princípios da *Neue Sachlichkeit* (*Nova Objetividade* ou *Nova Racionalidade*). Essas etapas são representadas pelo edifício da Bauhaus de Dessau (1925) e por suas habitações Törten (1928). Segundo ele, o projeto do Teatro Total seria o projeto da *Nova Objetividade* mais inequívoco de Gropius. A *Sachlichkeit* é apontada por Argan como “objetividade e concretização, correspondência exata e calculada da coisa à função, da forma ao uso”. (ARGAN, 1993, p. 25). Essas características estão todas presentes no Teatro Total de Gropius.

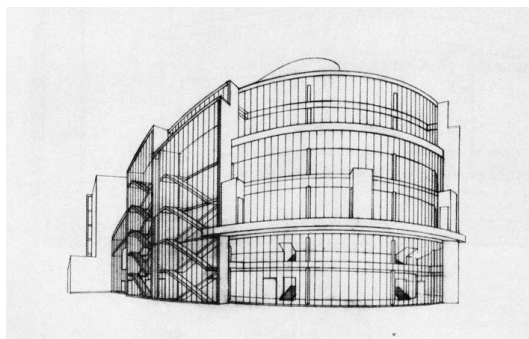
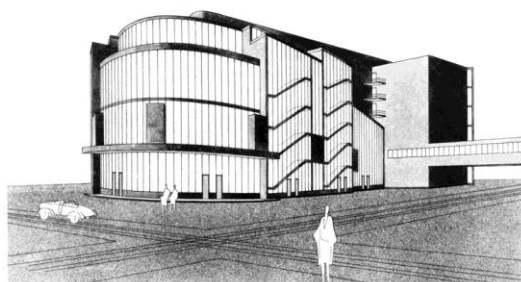
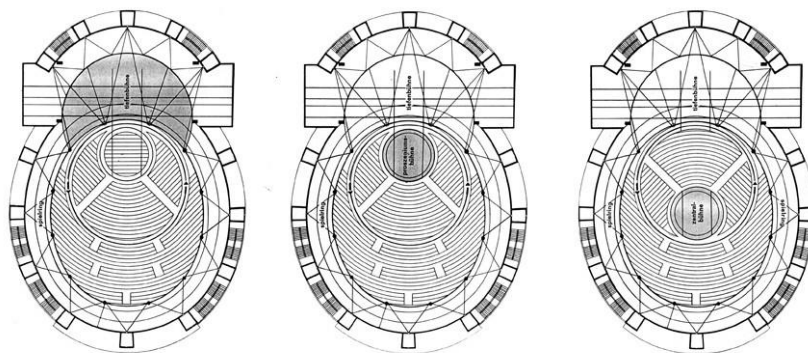


Figura 1. Perspectiva a partir da rua. Fonte: NERDINGER, 1990, p 202.

Figura 2. Perspectiva. Fonte: NERDINGER, 1990, p. 166.

Da construção pelas mãos dos operários, para o uso dos próprios operários, o Teatro Total é o lugar que garante o desenvolvimento de todas as artes sob as asas da arquitetura total. Em certo sentido, esse projeto se configura como uma analogia ao ícone dos primeiros anos da Bauhaus - a Catedral, realização da “obra de arte total”. O teatro como “síntese de todas às artes” é uma concepção almejada por Piscator.

O Teatro Total é conformado por um palco sintético, que abriga as três formas historicamente conhecidas de palco até então. Um sistema extremamente flexível, permite alterar as disposições do teatro, inclusive durante a encenação, e configura o espaço tanto com o palco em profundidade (ou italiano), arena circular central e semi arena (anfiteatro). Todo o espaço interno do teatro é construído em forma oval. Em uma de suas extremidades está o palco em profundidade. Na frente dele, em uma plataforma rebaixável localiza-se um pequeno proscênio. Através de um giro de 180° na plataforma que compreende o proscênio e a parte da frente da platéia, pode-se dispor o palco italiano em formato de arena central. Um complexo sistema de comunicação entre palco e platéia permite aos atores “invadirem” o espaço da platéia. Usando andaimes e escadas móveis eles podem entrar no meio, ao lado, por baixo ou por cima dos espectadores. Tais recursos possibilitam verticalizar a cena e ocupar efetivamente todo o espaço tridimensional da caixa, inclusive o espaço da plateia. Passarelas suspensas, rampas (que conectam palco e plateia) e plataformas rebaixáveis configuram esse novo espaço.<sup>7</sup>



<sup>7</sup> Tais elementos referem-se às Figuras 3, 4 e 5. Configuração com palco italiano (palco em profundidade), configuração em anfiteatro (semi-arena ou proscênio), e configuração em arena circular central, respectivamente. Fonte: GROPIUS, 1968a, p. 130-131.

Os três palcos podem ser utilizados ao mesmo tempo ou podem ser movidos durante o espetáculo, permitindo ao encenador grande flexibilidade na construção da cena. Tal flexibilidade é viabilizada por diversos recursos técnicos, tais como: trilhos para facilitar a locomoção de cenários; rápido acesso ao depósito; diversas câmeras cinematográficas dispostas por todo o teatro; e aparatos de iluminação que garantem múltiplas possibilidades cênicas.

As experiências épicas de Piscator com projeções luminosas e cinematográficas são referências para Gropius no projeto do Teatro Total. O complexo sistema de projeções idealizado por Gropius contam com câmeras dispostas nas doze colunas estruturais do interior da Oval além de uma torre de projeções central. Entre as colunas são fixadas telas de projeção que tomam todas as paredes internas do teatro. Paredes e forro se transformam em lugares de projeção.<sup>8</sup> Todo o espaço interno, “neutralizado pela ausência de luz, torna-se, em virtude da luz de projeção, um recinto de ilusão, um palco dos próprios fatos cênicos.” (GROPIUS, 1968b, p. 151). O espaço do palco e o espaço da platéia integram-se num imenso e único “espaço de projeções.” Todo esse espaço torna-se o lugar da ação cênica. O espectador é totalmente envolvido, sacudido na cena. De acordo com as suas próprias palavras, Gropius quis realizar “uma unidade do espaço, da ação e do espectador, dando mobilidade a todos os meios espaciais, para sacudir o público de sua apatia intelectual, assaltá-lo, agredi-lo de surpresa e obrigá-lo a participar ativamente no espetáculo.” (GROPIUS apud WINGLER, 1980, p. 413).

As projeções vindas de todas as direções estabelecem o “fortalecimento da ilusão cênica”, envolvendo o público num processo catártico. O teatro piscatoriano procurava chamar a atenção do público para os temas por ele propostos, justamente através desse envolvimento a absorção do público no espetáculo. Neste caleidoscópio a existência humana encontra sua própria realidade, pautada pelo enfrentamento artístico.

O projeto do Teatro Total é calculado minuciosamente de modo a atender as premissas técnicas exigidas por um projeto desse porte: a acústica, os problemas de visibilidade e mobilidade dentro do teatro são minuciosamente resolvidos, sendo “um límpido recipiente para

---

<sup>8</sup> Segundo o próprio Gropius, estes dispositivos visam “construir com a luz e com imagens abstratas ou objetivas – imagens paradas ou em movimento - criar uma ilusão cênica pela qual se economizam em grande parte o aparelhamento teatral e os bastidores.” (GROPIUS, 1968b, p. 151)

as forças do drama que atuam em seu interior”. Nesse sentido, o arquiteto cria o teatro, e a forma do palco (cenário), o espetáculo, “pois assim, como o espírito dá forma ao corpo, assim também a obra arquitetônica configura o espírito, fecunda o mundo representativo espacial dos poetas.” (GROPIUS, 1968a, p. 126).

Segundo Gropius, a arquitetura do novo teatro deve refletir o espírito de seu próprio tempo, ou seja, estar em perfeita comunhão com os avanços tecnológico da indústria da construção. De acordo com suas palavras, essa arquitetura deverá ser “uma grandiosa demonstração do que nosso tempo tem produzido no que se refere a construção e materiais, ferro, vidro, cimento, metais, todos ordenados conforme as leis da proporção, do ritmo, da cor e da estrutura dos materiais.” (GROPIUS, 1968a, p. 126).

Internamente a forma do edifício é elíptica, a disposição das cadeiras ao redor do pequeno proscênio é curva, acompanhando a curva das paredes internas. Tal disposição permite ao espectador a apreensão total do espaço interno de representação em uma única tomada de visão, especialmente quando o teatro está configurado em arena central. Nesta configuração, a “cena vertical” ocupa tridimensionalmente o espaço. O espectador é integrado à encenação.

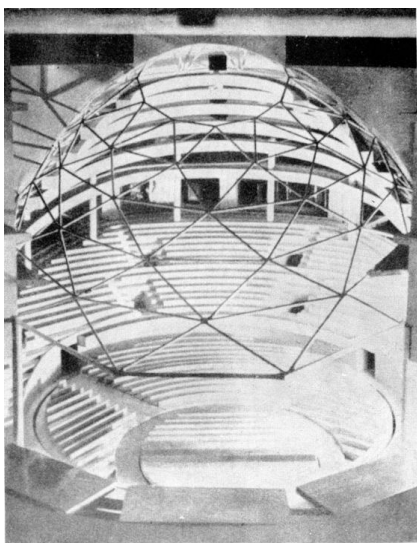


Figura 6. Vista interna da maquete, mostrando a plateia a partir do palco. O Teatro Total possui capacidade de dois mil lugares, e nesta visão pode-se apreender toda amplitude do espaço ovoide que abriga a plateia. Fonte: ARGAN, 1984, s. p.

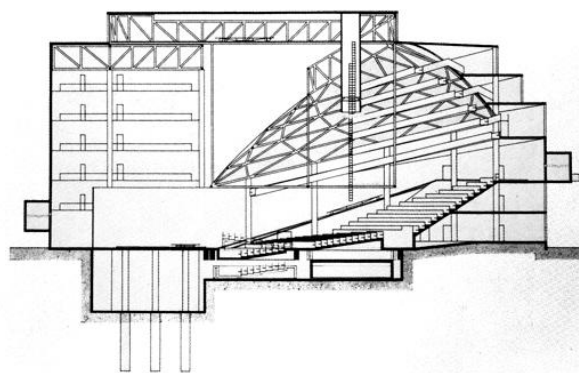


Figura 7. Corte longitudinal, configuração com palco italiano. Fonte: GROPIUS, 1968a, p. 128.

O “ovo” proposto por Gropius torna-se assim ideal para abrigar as diversas possibilidades espaciais propostas durante a encenação: na horizontal, na vertical, a cena pode conquistar todas as dimensões segundo as determinações do encenador. A forma ovóide proposta por Gropius abriga ampla flexibilidade, podendo abrigar variados tipos de espetáculos, fugindo da rigidez exclusiva do palco italiano e possibilitando espetáculos mais variados num mesmo teatro. Talvez para os dias atuais, fossem limitadas as possibilidades de distribuição espacial entre palco e platéia (abrigoando “apenas” três configurações históricas de palco/platéia). No entanto, essa rigidez é amenizada ao avaliarmos o quanto inédita, inusitada e revolucionária era a proposta de Gropius para a realidade teatral de seu tempo. A flexibilidade espacial proposta no Teatro Total proporcionava ao diretor de cena coisa que ele desconhecia até então, ou seja, um “aparelho cênico” flexível e tridimensional, onde o lugar da ação multiplica-se tridimensionalmente pelo espaço interno de todo o teatro.

No palco em arena central, além de perceber o espaço, a plateia percebe a si mesma. Esta configuração do palco possibilita que o espectador encare e entenda sua própria presença na ação cênica, como ingrediente ativo e participante no desenvolvimento do espetáculo.

O espaço interno do Teatro Total materializa-se na resolução da estrutura externa. A forma, o movimento interno do teatro, aparece externamente através de dois volumes articulados, com marcada geometrização. Cada um dos volumes corresponde respectivamente ao palco em profundidade e à platéia. Eles se articulam em um fulcro central elíptico, remetendo ao movimento mecânico e à velocidade, como duas engrenagens que giram em sentido contrário uma em relação à outra. Essa dupla revolução marca um ritmo constante e compassado.

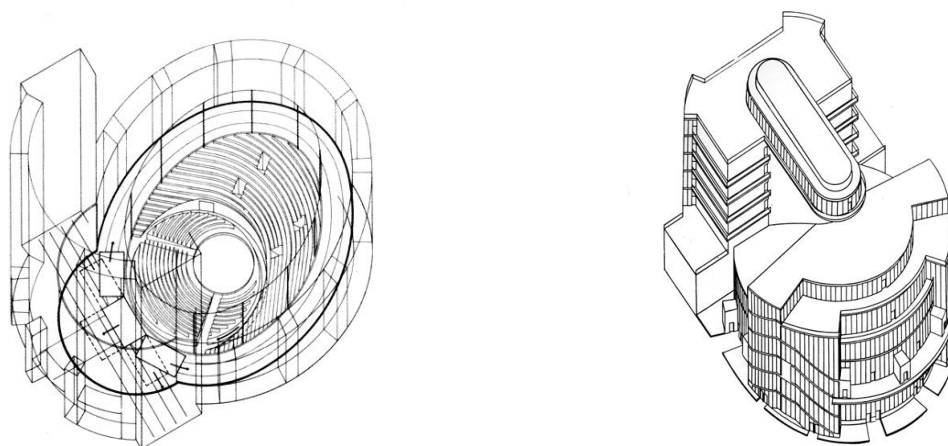


Figura 9. Perspectiva isométrica do edifício. Uma composição de planos e volumes que revela a complexidade de funções reunidas. Fonte: ARGAN, 1984, s. p.

Figura 8. Perspectiva isométrica do interior do edifício, mostrando os planos elípticos que o compõem, com a configuração palco em arena circular.  
Fonte: NERDINGER, 1990, p. 188.

“Os elementos oblíquos das escadas, mostrando-se ao exterior através das vidraças, e a sucessiva ascensão das massas desenvolvem um ritmo de revolução em todas as dimensões.” (ARGAN, 1984, p. 83). A estrutura interna do teatro está explicitada em suas formas externas, baseada no sistema de rotação e movimento interno à própria estrutura.

A forma exterior do Teatro Total segue um movimento de revolução contínua que se expande em todas as dimensões, particularmente num movimento de ascensão vertical. O movimento e a velocidade da máquina são temas recorrentes na arquitetura de Gropius. Segundo Argan, tais características seguem uma linha progressiva clara durante a evolução de seus projetos. Ou seja, primeiramente o fator dinâmico caracteriza-se pela aplicação de princípios mecânicos precisos, numa cinemática da forma (cujo maior exemplo é o edifício da Bauhaus de Dessau, 1925); a seguir, o movimento identifica-se com a forma, numa força por ela produzida e reutilizada para assim, reproduzir em sucessivas e infinitas determinações (cujo Teatro Total é o exemplo); e finalmente, a idéia de movimento materializa-se em imagens de movimento, numa contínua revolução da forma em torno de suas próprias geratrizes (ilustrado pelo Palácio dos Soviéticos, 1931). “Procura-se materializar o princípio do movimento num movimento efetivo, num palpável e contínuo deslocamento da forma sobre os seus eixos.” (ARGAN, 1984, p. 88)

Esse dinamismo não serve a sua arquitetura como modelo formal, mas sim como um princípio espacial e um determinante de formas. Nasce da própria impossibilidade de Gropius “pensar a construção como conjunto de valores imóveis num espaço constante, e da conseqüente necessidade de senti-la como desenvolvimento, projeção e revolução contínuas num espaço indefinido.” (ARGAN, 1984, p. 71). A Arquitetura Moderna prescinde de formalismos preconcebidos, buscando atender as necessidades de uma sociedade industrial mutável, em constante transformação. Quando as formas dos edifícios passam a se repetir por um formalismo ou etilismo preconcebido e individualizado, a Arquitetura Moderna deixa de existir.

## REFERÊNCIAS



ARGAN, G. C. *Arte Moderna- do Iluminismo aos movimentos contemporâneos*. Cia. das Letras, São Paulo: Ed. Shwarcz, 1993.

\_\_\_\_\_. *Walter Gropius e a Bauhaus*. Lisboa: Ed. Presença, 1984.

BENJAMIN, W. “Que é Teatro Épico? Um estudo sobre Brecht”. In \_\_\_\_\_. *Arte e Técnica, Magia e Política*, São Paulo: Brasiliense, 1985.

BORNHEIM, G. *Brecht – A estética do teatro*, Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1992.

DREWS, W. “Prefácio”. In PISCATOR, Erwin. *Teatro Político*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968,

ECKARDT, W. V.; GILMAN, S. L. *A Berlim de Bertolt Brecht – Um Álbum dos Anos 20*, Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1993, p. 77-90.

FRAMPTON, K. *História Crítica de la Arquitectura Moderna*, Barcelona: Ed. Gustavo Gili, 1987, p. 125-143.

GARCIA, S. *As Trombetas de Jericó: Estética e Política no Teatro das Vanguardas Históricas*, Tese de doutoramento, ECA-USP, São Paulo, 1992, vol. I.

GOLDFEDER, S. *Teatro de Arena e Teatro Oficina: O político e o revolucionário*, Dissertação de mestrado, IFCH-UNICAMP, 1977, p. 02 a 20.

GOMES, D. In PISCATOR, E. *Teatro Político*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GUERRA, M. *História e dramaturgia: em cena Carlos Telles (década de 70)*, Tese de doutoramento, ECA-USP, São Paulo, 1984.

GROPIUS. W. *Bauhaus: Novarquitetura*, São Paulo: Ed. Perspectiva, 1977.

\_\_\_\_\_. “Construcción de un teatro”. In *Apolo en la Democracia*, Caracas: Monte Avila Editores, 1968a.

\_\_\_\_\_. “Da construção de teatro considerando a construção do Teatro de Piscator em Berlim”. In PISCATOR, Erwin. *Teatro Político*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968b.

\_\_\_\_\_. *Investigaciones sobre el Espaço Escenico*. Madrid: Alberto Corazón Editor, 1970, p. 137-143.

\_\_\_\_\_. *O Artista e a Mecanização*, Folheto avulso, FAU-USP, s.d.

NERDINGER, W. “Progetto di ‘Totaltheater’ per Erwin Piscator”. In \_\_\_\_\_. *Walter Gropius: Opera Completa*, Milano: Ed. Electa Spa, 1988, p. 113-115.

\_\_\_\_\_. (ed.) *The Walter Gropius archive at the Busch-Resinger Museum*. New York: Garland Publishing, Harvard University Art Museums, 1990.

PISCATOR, E. *Teatro Político*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

REDONDO JR., *Panorama do Teatro Moderno*, Lisboa: Ed. Arcádia, 1961.

ROSENFELD, A. *O Teatro Épico*, São Paulo: Perspectiva, 1994.

ROUBINE, J. *A Linguagem da Encenação Teatral*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

SCHLEMMER, O.; et al. *The Theater of The Bauhaus*, Baltimore: Ed. Johns Hopkins University Press, 1987.

WILLETT, J. *O Teatro de Brecht (visto de oito aspectos)*, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

WINGLER, H. *La Bauhaus Weimar, Dessau, Berlin: 1919-1933*, Barcelona: Ed. Gustavo Gili, 1980.

Anais Eletrônicos do  
**X Encontro Estadual ANPUH-GO**  
**Didática da história: pesquisar, explicar, ensinar**

ISSN 2238-7609

**ARTE E TEMPO: O DILEMA DO CONTEMPORÂNEO, PANTEMPORÂNEO**

Marcio Pizarro Noronha<sup>1</sup>  
Marcio.pizarro@hotmail.com

**RESUMO:** A História da Arte é uma disciplina e um saber do campo historiográfico e como tal sofre os desafios de pensar a problemática do tempo-temporalidade. Neste debate há um desafio em pensar o conceito de contemporaneidade nas artes e o de contemporâneo na história. Para apresentar uma alternativa do ponto de vista estético, este texto aponta para o debate teórico em torno do conceito de pantemporaneidade e o modo como este articula a noção de múltiplas temporalidades na composição do cânone.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interartes-intemídias; Contemporâneo-pantemporâneo; Tempo.

**ABSTRACT:** The Art History is a discipline and a knowledge of the historiographical field and as such suffers from the challenges of thinking about the problem of time and temporality. In this debate there is a challenge to think of the concept of contemporary arts and contemporary history. To present an alternative of aesthetic point of view, this paper points to the theoretical debate around the pantemporary (“pantemporaneidade”) concept and how it articulates the notion of multiple temporalities in the composition of the canon.

**KEYWORDS:** Interarts-intermedia; Contemporary-pantemporary; Time.

O tempo é uma questão enfrentada pela cosmologia, pelo misticismo, pela teologia, pela filosofia, pela física, pela matemática, pela bioquímica, pela biologia, pela

---

<sup>1</sup> UFG - FEF, DOUTOR EM HISTÓRIA - PUCRS, DOUTOR EM CIÊNCIAS – ANTROPOLOGIA USP.

biologia molecular, pela genética, pela paleontologia, pela arqueologia, pela história, pela arte, no corpo.

O desafio em torno da evolução dos processos de medição do tempo e o que se chama de uma cronotecnologia diz respeito à história do ponto de vista da ciência e da tecnologia. Se há um tempo do corpo e um tempo da natureza, há também um tempo mecânico, um tempo produtivo (e do capital) e um tempo quântico que delimitam a percepção diferenciada entre tempo vivido e corporificado e tempo abstrato.

Se, por um lado, observamos como o tempo se transforma em moeda e em capital – não apenas capital de energia produtiva no trabalho, mas capital técnico, na medição dos procedimentos e na aceleração de todos eles, num circuito econômico ampliado -, ele é, também, reconhecido como forma subjetivada, como experiência, fenomênica, carnalizada, nos modos como as culturas humanas exploram formas de demarcação da realidade através de seus calendários coletivos e individualizados. De todo modo, o que se percebe, é que as sociedades modernas e contemporâneas, decidem pelo amplo preenchimento de todos os espaços do tempo. O tempo virou um conjunto denso de informações, velozes, que operam sobre nossos ritmos cronobiológicos. A filosofia do instante se sobrepõe a todas as outras e somos capazes de apreender e sentir a idéia de um tempo carregado de acontecimentos e proliferando em devires, em múltiplas direções. Assim, o tempo compartilhado entre os viventes, é aquele de uma expansão da sensação-percepção do fator tempo, ampliando as relações entre tempo, velocidade e cultura da informação. O tempo é um banco de dados. O tempo é a simultaneidade contínua de devires e aconteceres. O tempo é uma medida de rastreamento e de produção de sistemas de segurança, como afirma Paul Virilio.

Na coletânea **As culturas e o tempo**, Paul Ricoeur dentre outros, abordam a problemática do tempo como este aparece nestas várias disciplinas marcadas por processos interpretativo-compreensivos associados a culturas determinadas e seus contextos e a marcadores civilizacionais de caráter mais amplo.

“A idéia de Tempo evoca exercícios mentais que transcendem a qualquer esforço de codificação única. Consensualmente, pode-se dizer que é produto simbólico da cultura, com caráter espiritual, tecnológico, científico ou artístico, e uma representação a ser lida pela razão. É experiência subjetiva feita de vontade, memória e expectativa. Da mesma forma como não se pode falar de uma única religião que atenda a variada necessidade de mundos metafísicos, o Tempo, ao qual entregarmos a vida, participa de diferentes formas na organização do cotidiano. Para a física, a gênese ou criação do Tempo está numa densidade infinita, isotrópica e homogênea, possivelmente incorpórea, constituída há dez ou vinte bilhões de anos. Esse lapso inimaginável para a mente humana precisa se valer da matemática para ser intuído em extensão numérica.” (ANTHONIO E SILVA e MENDES CARNEIRO, 2009, p. 47).

As relações entre circularidade e linearidade, entre passado-presente-futuro, entre paralelismos temporais, entre arcaísmo e contemporaneidade-atualidade-presente, entre repetição e diferença são observáveis no modo como uma dimensão imemorial-intemporal-ritualizante se atualiza no momento presente, como um rito ganha um lugar na historicidade e como a repetição aparece na diferença.

A articulação entre as noções de passado que nunca passa (o passado presente no presente), de tempo imemorial, de arcaico e de recalque aparecem como sendo uma operação de atualização do passado e, portanto, de uma dimensão ritual e rítmica que torna o presente coberto e envolto de passados – Freud, Benjamin, Eliade, Paz, Lacan, Durand, Didi-Huberman – associando o tempo e as estruturas do mundo cósmico ao mundo psíquico e, portanto, apreendendo as correlações e a ultrapassagem de fronteiras entre o biológico, o psíquico e o cultural na ambição civilizacional.

Nestes termos, a problemática da contemporaneidade assume a complexa reflexão e o desafio da pantemporaneidade. A pantemporaneidade, desafio da estética à história, trata daquilo que centrado no presente e no existente da obra, ultrapassa seu contexto de origem e de produção (a pré-história de uma obra) e se transforma no aspecto que perdura, da contemporaneidade total do passado no presente e do futuro no presente, “u-cronia”, “anacronia”.

Pois se o contemporâneo é um tipo de extemporâneo é, também, por ele ser capaz de revelar no seu cerne a presença de uma duração, de uma perduração, desta dimensão ritual e repetitiva-diferida, procurando identificar em cada obra-produção-produto do mundo aquilo que se descola do momento e do contexto e abrange o ir e vir, para frente e para trás, das coisas. Pois se trata mesmo de ser algo que atualiza o passado no presente (revelando a condição recalcada oculta em todo o presente, a latência) e disso destinada a abrir diferentes potencialidades do futuro como revelação e como realização dos passados recalcados.

“O presente é um intervalo entre o passado e o futuro, e se mede pelo espírito de cada um que o pensa. Santo Agostinho assim o entende e, mais ainda, como uma ‘distensão da alma’. Segundo ele, o tempo não é mais do que o presente e ele faz o passado e o futuro, porque o presente é que tem o tempo. Mas não posso olhar o tempo. Posso me olhar nele. Ou podem vê-lo em mim. Não posso arrancá-lo de mim, atirá-lo fora de mim, torná-lo objeto de mim. Estou no tempo e o tempo está em mim. Mas que tempo de estar é esse? Como eu me relaciono com ele? Estou no tempo que meu espaço me oferece para ser. Para vivê-lo. Vivemos em um tempo no qual o espaço está distendido e coloca uma infinidade de espaços em minha vida que passa a vivê-los. Todos os espaços em um espaço contínuo que passa a ser o meu. Os espaços e o conteúdo desses espaços. Enquanto isso, todos os tempos também

confluem para o tempo que eu vivo, no espaço em que se dá a síntese do meu viver.” (LOUREIRO, 2009, p. 42).

Isto permite pensar a subjetivação do tempo. Eu não vejo objetivamente o tempo e sua passagem, mas o vejo na minha condição de existir, tal como ele se afigura, numa realidade subjetiva e material, entre alma e corpo. A cada momento vivido – presente - eu me percebo situado e condicionado reflexivamente neste jogo entre passado e futuro. Assim meu corpo é um lugar do tempo. E meu sujeito se expressa como tempo através de memórias e de expectativas.

“O pantemporâneo é um conceito temporal do ‘eterno’, pois é tudo a todo instante. Todos os tempos em um só tempo. Reunião de diversidades. De certa maneira, o pantemporâneo aplicado à obra de arte situa-se na atmosfera agostiniana, espécie de atualização conceitual da clássica formulação de Santo Agostinho, sobre o que ele entende ser a questão do tempo. Para ele o que verdadeiramente há é: (a) o presente do passado (a memória); (b) o presente do futuro (a espera); (c) o presente do presente (a intuição). Quem mede o tempo, portanto, é o espírito. É na alma que esses três tempos existem e são medidos como extensões da alma.

Assim, a dimensão pantemporânea da obra de arte existe porque passa a fazer parte do espírito do homem, reflexo do espírito do tempo. Toma conta do indivíduo. Torna-se síntese de espaço e tempo, num mesmo tempo e espaço. O espírito, o sentido pantemporal me possui na medida em que o possuo e lhe confiro existência.” (LOUREIRO, 2009, p. 42-43).

Se há algo que pode ser apreensível em nossa morada subjetiva e corporal é como se em nossa temporalidade-carnalidade pudéssemos sentir a potência do eterno, pois passados rememorados e futuros projetados estão todos eles num aqui e num agora.

Se esta subjetivação pode ser objetivada, então o corpo é uma obra e toda obra é um corpo. Mas é também, agostinianamente, uma forma do espírito, manifesto sob a forma de um lugar e de um corpo. O que diz respeito à problemática fenomenológica propriamente dita, do tempo como corpo e do tempo como lugar, isto tudo afirmado como existência subjetiva.

Esta dimensão de lugar também pode ser apreendida no tempo-lugar, não se tratando apenas da relação abstrata tempo-espaço, mas de uma relação subjetivada do tempo, na maneira como os gestos tecnológicos da afirmação dos lugares urbanos, dos lugares arquitetônicos, dos sítios e processos de territorialização, de urbanização, de planificação, de paisagismo etc. não são apenas dimensões tecnoestéticas e artísticas espaciais, mas podem ser observadas como sendo artes temporais. Uma abordagem performática do espaço-lugar, tal como na relação Arquitetura-Cidade-Performance, pois tratam da dimensão de criação de percursos (performance) para a imersão humana (sensorium), fortalecendo assim a perspectiva aqui apontada de que tempo se projeta em corpo-lugar e em espaço-lugar, valorizando o sentido físico (presença) como o sentido espacial (localização).

Tempo nas formas de corpo, espaço e lugar afirmam a subjetivação e a dinâmica de um corpo vivido e do espaço como vivido (o conceito de lugar propriamente dito).

O dilema do vivido para cada um de nós também se revela na perspectiva de abordar a obra de arte e sua condição de temporalidade – pantemporal. Pois uma obra ou produto contém em si os elementos do passado e do futuro, não apenas a pré-história da obra, mas sua pós-história, as fontes de suas potencialidades e destinações. Assim, a conjunção entre a pré e a pós-história pode ser pensada como o caráter pantemporal.

A infirmitude toma uma forma e nela as suas extensões. Uma obra não é apenas a forma que se vê, mas todas as versões e todos os vetores que dele se estendem e se expandem. É por isso que ela pode no seu acontecer – e, portanto, no *corpus* de um contexto – se revelar eterna.

“É ver o tempo passando enriquecido pelo passado, fertilizado pelo presente, esperando florescer no futuro. Para recorrer, ainda, aos elevados ares agostinianos: é a intuição (presente) da memória (passado) de uma espera (futuro), o que confere o caráter pantemporal numa determinada obra de arte.

Goethe considera que o fundamento da arte reside em um ‘instante resplandecente de perfeição’. Um presente proteiforme, como quer M. Maffesoli, na figuração de um ‘instante eterno’. Não se trata de suspensão do tempo na arte, mas a vivência de todos os tempos a cada tempo. A obra retirada de uma temporalidade linear e racional. Torna-se, também, ritualística. Ilude a morte e rejubila a vida. Detém o tempo. Não se desgasta com o tempo. Adorna-se do tempo.” (LOUREIRO, 2009, p. 43).

É desta reunião entre o instante, num presente, e sua dilatação para as diversas direções e regiões que fazem do eterno o acúmulo e a desordem das múltiplas temporalidades e não uma atemporalidade. O eterno é tempo acumulado e dilatado, tanto arqueologicamente quanto lateralmente. Eis aí o conceito de diante do tempo.

Ao estar diante de uma obra de arte como também ao estar diante de um corpo em sua história e presença estamos diante dos tempos, o que Didi-Huberman afirmou como sendo o anacronismo. O anacrônico não é um fora do tempo, um não-tempo, mas, ao contrário, a acumulação de todos os tempos numa configuração individuada – uma obra, um corpo. Assim, o imemorial-intemporal dos tempos cosmológico-civilizacional-cultural-social se atualiza no presente – numa obra, numa subjetivação, num corpo – e se abre, como repetição diferida de todos os passados, como reelaboração e ressignificação. Isto é exatamente aquilo que afirmamos logo acima, quando da combinação entre o rito e a historicidade, no modo como as memórias acumuladas de todos os tempos aparecem numa obra não apenas como revelações do passado – e afirmações dos seus contextos de produção – mas, mais ainda, como uma obra vivificada, presentificante, reafirmada subjetivamente como intuição das correlações não-lineares entre passado, presente e futuro.

A perspectiva da revelação dos passados recalçados aliada à idéia de futuros projetados desde o passado como potencialidades nele ocultas permite pensar como na anacronia da multiplicação dos tempos, no instante intuitivo do presente revela-se não apenas o passado, mas produz-se o passado (constroem-se passados e perlaboram-se passados) e, revelam-se futuros, potências, vetores, projeções, elaborações ativas dos recalques (memória ativa e intuitiva). Uma obra não é apenas o resultado de suas origens, de sua pré-história, e o trabalho de uma história crítica, não é do recontar a história da obra como história dos estilos e debates que confluíram para a sua realização. Mas uma obra resulta daquilo que ela antecipou e que não possível ser lido no tempo de sua realização, como objeto estético e comunicacional que se desvela intuitivamente para o seu fruidor, no presente, e se distende para diferentes futuros possíveis.

O signo do tempo na arte revela a dimensão transtemporal de todos os signos encarnados. O pensamento e o conceito de clássico dizem respeito a esta zona de definição, daquilo que, ao ultrapassar a ordem do seu contexto de origem e de produção, se revela como sendo um cânone ou um modelo, que sobrepuja a dimensão da *aisthesis* sobre a dimensão da historicidade, na pantemporaneidade estética, fazendo da fusão e da multiplicação dos tempos condição da complexidade e da permanência de uma obra.

Então, ao apreendermos a dimensão pantemporânea (e classicizante) de uma obra estamos à procura de uma forma do não-tempo, do ser do tempo e sua eternidade, que se revelam, desdobrados num instante, como se em uma obra pudesse ser decantados todos os tempos. Uma leitura pantemporânea deve estar atenta ao elemento que perdura e que associa e encadeia todas as temporalidades num único objeto.

Seria esta a mesma idéia da física teórica contemporânea e dos estudos da cosmologia? Haveria uma ilusão do tempo, somente perceptível e sensível em nosso desejo de marcação e datação, em nosso senso cronobiológico de espécie e em nossa consciência da morte?

Se esta for uma perspectiva possível de ser avaliada, diante da obra de arte, estamos confrontados com uma percepção temporalizada de um objeto que se destina à atemporalidade. A localização de uma obra ou de um objeto num instante e numa agora seria o modo que temos de apreendê-lo, subjetivamente, mas não a realidade mesma do objeto.

O objeto apreendido como duração e continuidade poderia ser superado pela concepção de que estamos diante não de um contexto e de um agora, que permite separar os momentos da produção (pré-história das obras), o momento presente (fruição) e o futuro como destinação.



E o que seria o objeto e o que ele revelaria?

Primeiro elemento, temos de pensar que as relações da obra e dos objetos no tempo e com o tempo não podem ser exclusivamente demarcadas pela percepção subjetiva das formas do passado, presente e futuro. Nem mesmo os objetos da memória – objetos virtuais – são localizáveis e vetorizáveis temporalmente. Eles avançam e retrocedem (Boltzmann).

Por exemplo, quando lemos um quadro ou uma imagem, usamos um tipo de sistema narrativo que se assemelha ao nosso sistema de escritura geral – do alto para baixo e da esquerda para a direita. Isto determina que a presença do observador determina o acontecimento do quadro e a felicidade do seu sistema compositivo, em grande parte, depende desta capacidade de empatia com o sistema geral da escritura. Quando pensamos que, este mesmo objeto pode ser apresentado em paralelo, numa outra situação, percebemos que o leitor dos signos pode se deslocar de modo distinto no momento da apreensão da obra, transformando o mesmo objeto num outro acontecimento. Assim, fatos são relativos à perspectiva adotada – teria afirmado Nietzsche, mas também Einstein.

Aquilo que pode parecer de suma importância num determinado contexto pode ser irrelevante em outro contexto. Por isso, também Benjamin, afirmava a pós-história dos objetos, na medida em que um mesmo objeto visto em outro momento, ou seja, deslocado do seu contexto, pode abrir um outro parâmetro de leitura da obra. A exclusiva localização temporal dos objetos não determina seus destinos e tampouco permite a apreensão exata de seus conteúdos. É no deslocamento espacial-temporal que vou apreendendo, tal como na percepção de uma paisagem, os diferentes momentos de um objeto em suas camadas e superposições. Por isso, a estética benjaminiana chamava a atenção para a percepção da realidade através da fotografia e, posteriormente, do cinema. No cinema e no jogo de seqüências fotográficas – tal como na técnica do STOP MOTION – quando observamos não o fluxo, mas o encadeamento do espaço no tempo e vice-versa, o que podemos perceber é que um filme é uma seqüência seccionada de um espaço, onde cada quadro passa a ser um instante do espaço e, deste modo, o marcador do tempo no espaço e na imagem.

Este mesmo raciocínio se encontra na percepção freudiana da arte em seu princípio arqueológico, como nos textos acerca de Leonardo de Michelângelo. Eu posso apreender arqueologicamente o tempo, na forma da sucessão dos instantes. Cada quadro trata de ser o corte longitudinal de um espaço, em camadas. Assim, quando lemos uma obra de arte, por exemplo, tendemos a realizar as leituras cronobiológicas do que lhe aconteceu, usando parâmetros técnicos – bioquímica etc – e parâmetros históricos – as camadas de tempo

apreendidas na escavação da obra, de suas tentativas e erros, das sobreposições de camadas enquanto acontecimentos da obra.

Mas se pensarmos que não existe apenas a relação entre passado e presente, sendo pantemporâneos e atentos a uma outra forma de seccionar um objeto. Se, ao invés de camadas superpostas e sobreposições, pudermos ler no sentido lateralizado, fatiando a obra em planos paralelos e não em planos de camadas? O objeto passaria a ser lido numa transversal do tempo e a relação não se daria entre passado e presente. E, portanto, não haveria um único fluxo do tempo, vindo do passado para o futuro, da memória para a esperança. Mas há a perspectiva de sincronizar todos os tempos – ilusórios, pois resultantes de nossa percepção e desejo de subjetivação – e apreender todos os devires em simultaneidade. Seriam descritos acontecimentos em simultaneidade e não em termos de camadas (datações).

Isto realmente implica em apreender a perspectiva de que não há um contemporâneo nos termos de um presente e de um acontecimento da obra. Mas há a perspectiva de que todos os acontecimentos sigam acontecendo em paralelo.

O que observamos em cada obra-objeto-sistema não é uma passagem do tempo mas, segundo Henri Atlan, uma tendência à desordem do sistema, a uma desagregação causada pelo quantum informacional que um sistema é capaz de arranjar-articular. Isto se define bioquimicamente como sendo PRINCÍPIO DE ENTROPIA, fundado na SEGUNDA LEI DA TERMODINÂMICA e que, Atlan afirma ser a mesma razão do que chamamos freudianamente LEI DAS PULSÕES (VIDAMORTE).

Nestes termos, lembra o autor de forma elucidativa de que o maior sistema entrópico do equipamento biológico da espécie humana chama-se MEMÓRIA. A memória tratada como emblemática, metafórica ou alegórica por grande parte dos historiadores, integraria a política da lembrança e também os ires e vires da recordação, fixando o passado no presente e para o futuro. Para Freud e Atlan, assim como para grande parte dos teóricos da ENTROPIA, a MEMÓRIA é um sistema de bioquímico de acúmulo de informações de todas as ordens. Elas estão ali presentes como traços, marcas, num sistema. E um sistema vital qualquer, por pulsão de vida, realiza o acúmulo destes traços que se dispõem inconscientemente de modo aleatório, desordenados, não hierarquizados. Este acúmulo provoca a complexificação do sistema e sua desordem crescente, tratando de aproximar a pulsão vital da pulsão mortal.

Os estados dos objetos e dos corpos no mundo, portanto, não acompanham a flecha do tempo, rumo ao futuro. A complexidade maior de qualquer sistema resulta em crescente desagregação e desaparecimento, destinando ao parâmetro nirvânico e mortal tudo

aquilo que existe. Há uma assimetria entre a ordem do tempo e a crescente desordem da memória, tal como demonstra também Walter Benjamin, na expressão de Olgária Matos, que a cidade e seus trajetos tratam especialmente da desordem das lembranças.

Com um passado aberto e um futuro apenas marcado pela Morte, há entre elas apenas a potencialidade parcial dos destinos dos objetos, das obras, dos produtos bem como dos sujeitos.

O que vemos na relação passado-presente é apenas uma perspectiva e um ato seletivo dentre os muitos passados, dependendo exclusivamente da posição que ocupamos em relação a ele – o perspectivismo nietzschiano – traduzindo esta relação numa escolha que, por sua definição, exclui outras possibilidades interpretativas.

Mas, não podemos esquecer, que cada objeto tem um repertório maior do que aquele que podemos apreender de nosso ponto de vista – e de nosso ponto de escuta. Pois o que fazemos é fixar um objeto num determinado contexto numa relação especial com outro contexto (a sua anterioridade, o passado do objeto). Mas como o objeto que fixamos está ele se deslocando tanto no passado que continua ocorrendo quando no momento em que o observamos, no chamado presente, nossas escolhas são formas aleatórias da trajetória e, portanto, resultantes de princípios perceptuais subjetivados.

Vejamos como estas questões abertas podem se tornar produtivas para o campo da historiografia e do seu mal-estar.

## II

Todas estas questões entre contemporâneo e pantemporâneo revelam uma dimensão sintomal da historiografia e da problemática do tempo para o historiador.

Os estudos da história do tempo determinam o modo como o cristianismo foi responsável pela sobredeterminação do tempo linear e irrepetível em relação às outras séries temporais e isto traça um modo de pensar o cosmos e o sagrado espelhados no mundo humano, como formas do irreversível.

Se a ascensão da linearidade cristã se desdobra na ciência positiva do século XIX, por outro lado, no seio da sociedade moderna e científica dos séculos XIX e XX, expande-se uma ordem de repetição e de retorno de um recalque acerca do pensamento do tempo. O tempo reversível é, de um lado, apontado por todas as religiões espiritualistas – a gênese do espiritismo kardecista no século XIX, por exemplo – e, de outro, pensado no avanço das ciências físicas e das novas cosmologias nascidas no mundo científico, tal como vimos logo

acima. A história como disciplina é obrigada a retomar sua concepção moderna de tempo e dar a ele a devida historicidade, mas, talvez ainda mais, dela seja exigido um diálogo entre historicidade e mitologia-teologia-arte.

Claudio Willer comentando o trabalho da historiadora Frances Yates a propósito da continuidade do pensamento hermético no corpo do Renascimento demonstra que, ao lado, do pensamento linear convive uma tradição de cunho gnóstico. Segundo a historiadora, esta tradição atravessa a fonte cristã sob a forma do pensamento herético, do gnosticismo, do neoplatonismo, do hermetismo e do misticismo e acaba por confluir, no mundo ocidental, no *corpus* da tradição estética romântica, posteriormente incorporada ao pensamento moderno alemão – em Nietzsche, em Benjamin, autores que percebiam a importância da virada romântica no seio do pensamento iluminista.

Entre a circularidade do tempo das culturas-civilizações tradicionais e o linearismo do cristianismo, Willer afirma a presença recalcada do gnosticismo.

“Gnósticos interpretaram o tempo de um modo original. Ofereceram uma terceira opção às visões pagãs e cristã. No lugar do tempo circular de civilizações arcaicas, e do tempo linear e tendente a um fim do cristianismo, procederam à sua negação. Qualquer temporalidade seria falsa, pois não passaria de uma categoria própria do mundo caído. [...]”

Para os gnósticos clássicos, por serem radicalmente dualistas, os dois mundos, este, temporal e material, e aquele outro, eterno, não tem conexão. Ao contrário dos simétricos edifícios filosóficos da cultura helênica, o mundo não é sincrônico com relação ao cosmo; não o reflete. E ao contrário da doutrina cristã, um não se projeta nem se resolve no outro: a cisão entre pleroma e kenoma, o alto e o baixo, é definitiva e irremediável.

Por isso, no gnosticismo clássico não tem lugar o milenarismo cristão [...]. Para correntes cristãs do gnosticismo, o Apocalipse já aconteceu. [...] a expectativa de um fim dos tempos, um confronto final entre luz e trevas, com a vitória da luz. Mas quem se salva não é a humanidade, porém a divindade, que se descontamina do mal uma vez destruído o mundo, e assim recupera sua plenitude luminosa.” (WILLER, 2009, p. 24-25).

É preciso observar como uma terceira concepção do tempo faz deste uma forma de encarnação, mergulhando a experiência do tempo na mesma ordem da experiência da matéria, da carnalidade e do corpo, sua evolução, transformações, degradação e morte – relações entrópicas nos sistemas bioquímicos e relações entre pulsão de vida e pulsão de morte no pensamento freudiano e da psicanálise, por exemplo. Assim, tal como afirma Willer, seguindo as leituras dos historiadores Henri-Charles Puech, Frances Yates e Elaine Pagels e do filósofo Harold Bloom, a superação do tempo na atemporalidade é também a supressão do corpo e sua decrepitude bem como a suspensão do tempo linear e do tempo circular na poetização da existência. Poeta e pesquisador da estética e das artes, Willer identifica a

confluência desta tematização no cerne do pensamento romântico-holista e modernista-fragmentário – Goethe, Novalis, irmãos Schlegel, Tieck, Lamartine, Blake, Baudelaire, Eliot, Borges, Joyce, Woolf e a brasileira Hilda Hilst aparecem na reflexão de Willer sobre o desafio da poesia ao tempo.

O pessimismo em relação ao tempo evolutivo linear revela-se sob diferentes formas.

De um lado o passado e o presente se escondem no futuro e o futuro já esta presente no passado e é apenas uma projeção, tornando-se assim, decadência de um momento primordial, primevo.

De outro, a apreensão temporal da realidade é um caso particular do corpo e da subjetividade, é indissociável da percepção do si mesmo no mundo.

E desse modo, teremos as visões de mundo de Novalis, inserindo a poesia no centro da história, e a de Borges lendo Joyce, na concepção da história como sendo ela o pesadelo do homem, ou a de William Blake e Charles Baudelaire, afirmando a destruição como condição de renovação do mundo, da degradação à sublimação, da abjeção à transcendência. Em todos eles há um denominador comum, a superação da carnalidade e do corpo como manifestações de um tempo que não evolui, mas decai.

É por isso que a arte como forma manifesta do super-humano e de um reino pleno de artifício ou de superação transcendente, de invenção e de novidade, pode ser o modo poético de enfrentar o natural e o histórico, pensado aqui como forma circular ou cronotópica do tempo.

A tradição gnóstica só apreende o mundo como degradação do conhecimento e do divino, do princípio espiritual. Mas como princípio de sua realização em mundo-corpo-tempo, apenas as formas deformadas e sua expressão estética grotesca podem operar uma nova conscientização e uma revelação pela experiência do Mal.

A ilusão do tempo como aperfeiçoamento é superada por uma perspectiva de tudo o que possuímos como origem só tender a piorar. O mundo é uma cadeia de horrores. A história é ela própria nosso pesadelo, nossa fantasmagoria, nosso modo de falsear (nossa retórica) e, portanto, de negar o natural, para nesta queda, obter uma possibilidade de transcendência pela decadência. Esta queda seria o modo como caímos em nossos próprios corpos, nas matérias, na sensualidade do mundo existente, fazendo de uma mística-erótica da carne, um modo de queda vertiginosa e posterior ascensão – tema barroco por excelência.

O princípio poiético seria o modo de afirmar a pantemporaneidade e a transtemporaneidade dos objetos que só são apreendidos temporalmente enquanto matérias –

signos encarnados, corpos. De certo modo isto significa dizer que os objetos não são os seus corpos. Os corpos são os modos de apreender a história da desordem dos sistemas complexos, numa queda na subjetivação do tempo que diverge da perspectiva da existência de um tempo eterno, tempo poético, mítico, mas também tempo como realidade física. Os objetos caídos no mundo são diferentes dos objetos eternos no tempo. Há que se apreender o que perdura e que permite esta superação do princípio cronobiológico.

## REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2003.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. “Variações e contrapontos no tempo pantemporâneo” in: Diversos autores. *Artes e pantemporaneidade*. São Paulo, Pantemporâneo, 2009. p. 39-45.

MAFFESOLI, Michel. *O instante eterno*. São Paulo, Zouk, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo, Martins Fontes, 2006.

SANTO AGOSTINHO. *Confissões*. São Paulo, Nova Cultural, 2000.

WILLER, Claudio. “O tempo das Religiões, das Civilizações, e os Tempos da Poesia” in: Diversos autores. *Artes e pantemporaneidade*. São Paulo, Pantemporâneo, 2009. p. 19-38.

Anais Eletrônicos do  
**X Encontro Estadual ANPUH-GO**  
**Didática da história: pesquisar, explicar, ensinar**

ISSN 2238-7609

**A CONCEPÇÃO DE DRAMATURGIA AUDIOVISUAL ENQUANTO HISTÓRIA DO ESPETÁCULO. UM ESTUDO APLICADO A ORESTEA, DE ÉSQUILO**

Marcio Pizarro Noronha<sup>1</sup>  
Marcio.pizarro@hotmail.com

**RESUMO:** Este artigo é sobre a concepção de formas dramáticas (dramaturgia musical e audiovisual) na tragédia grega e na arte contemporânea (dance, performance etc.) e o modo como estes se relacionam com a História do Espetáculo. A pesquisa se desdobra nas relações e a comparação entre os modelos do espetáculo no mundo antigo e na atualidade. Deste modo, o texto explora o mundo do espetáculo musical e suas formas atualizadas no cinema musical e na cultura do videoclipe. O mundo espetacular e do entretenimento examina a forma de sensação-percepção estética em comparação com o mundo grego e a tragédia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dramaturgia musical e audiovisual; Orestea; Tragédia grega.

**ABSTRACT:** This article is about the conception of dramatic forms (musical and audiovisual drama) in Greek tragedy and contemporary art (dance, performance etc.) and how they relate to the spectacle history. The research unfold the relations between the models and comparison of the spectacle in ancient world and today. Thus, the text explores the world of musical performance and its current forms in musical theater and videoclip culture. The spectacle and entertainment world examines the form of perceptual-sensorial aesthetics in comparison with the Greek world and the tragedy.

**KEYWORDS:** Audiovisual and musical drama; Orestea; Greek tragedy.

---

<sup>1</sup> UFG FEF; DR EM ANTROPOLOGIA USP; DR. EM HISTÓRIA PUCRS.

## 1 Introdução: Oresteia e a dramaturgia audiovisual

Em 1990, uma produção de *Electra*, de Sófocles, estrelando Fiona Shaw, estreou em Derby, na Irlanda do Norte, em uma semana na qual oito pessoas haviam sido assassinadas em conflitos sectários. A peça foi brilhantemente representada e dirigida, mas quando a apresentação terminou, algo totalmente fora do comum aconteceu. A platéia se recusou a deixar o teatro sem uma discussão sobre aquilo a que tinha assistido. A obra é uma exposição brutal dos deturpados traumas psicológicos criados pela paixão por vingança. A chocante dissecação de uma angústia auto-induzida teve tal impacto em uma platéia irlandesa que sair sem a catarse de um debate seria muito perturbador. Sófocles causou uma dor que poucos dramas modernos poderiam igualar.

As tragédias da Grécia clássica ainda falam intensamente ao público moderno. Em Londres, Berlim, Paris, São Francisco e outros lugares, uma extraordinária efervescência de tragédias gregas vem acontecendo nos palcos contemporâneos, sobretudo desde os anos 1960. As narrativas e riquezas dramáticas da tragédia ressoam através de gerações de uma forma que leva o drama grego para além de um classicismo estéril, em direção ao verdadeiro teatro. Embora os personagens e as histórias possam parecer inicialmente distantes, essa mesma distância é de fato integral ao seu poder de comover as platéias profundamente. A tragédia tem uma estranha habilidade para transcender o específico e alcançar assim um profundo nível de engajamento emocional com o público. Quando Hamlet pergunta ‘O que significa Hécuba para ele, e o que ele significa para Hécuba que o faz chorar?’, está se admirando com o transcendente impacto da tragédia sobre os sentimentos da platéia.

[...]

Como o Partenon, a tragédia sempre representou um ícone da cultura grega antiga, como um símbolo inspirador do ‘milagre grego’. Desde o começo o teatro trágico foi parte integral de como os atenienses concebiam sua própria cidade. Ele permanece um elemento-chave da maneira como o valor do passado grego tem sido visto por gerações subsequentes. Isso não é surpresa: compreender as formas de entretenimento de uma sociedade vai ao âmago de como aquela sociedade se compreende, e como nós podemos compreendê-la. [...] O entretenimento é uma atividade fundamental na definição de si mesmo – para os indivíduos, para os grupos e para a própria cultura.

O entretenimento está tão conectado com a idéia que a sociedade tem de si mesma que tem se mostrado um assunto sério para políticos, filósofos e reformadores sociais. [...] Conseqüentemente, o entretenimento torna-se o campo de batalha da regulamentação. (GOLDHILL, 2007, p. 195-197). (grifo meu).

Este texto verso acerca da concepção e da comparação entre as formas dramáticas (dramaturgia musical e audiovisual) na tragédia grega e na arte contemporânea (dança, performance etc.) e o modo como estas se relacionam com a História do Espetáculo e do Teatro. A pesquisa se desdobra nas relações e a comparação entre os modelos do espetáculo no mundo antigo e na atualidade. Deste modo, o texto explora o mundo do espetáculo musical da Antiguidade clássica e suas formas atualizadas no cinema musical e na cultura do videoclipe. O mundo espetacular e do entretenimento examina a forma de sensação-percepção estética em comparação com o mundo grego e a tragédia. O artigo faz parte de um projeto de pesquisa e uma ação de extensão e cultura universitárias em andamento na Faculdade de



Educação Física, no curso de Dança Licenciatura, na Universidade Federal de Goiás, a ser realizada entre os anos de 2012 a 2014.

O primeiro aspecto a ser considerado diz respeito ao campo teórico no qual se situa a pesquisa bem como a ação cultural. Um dos elementos que integram a abordagem são os métodos da história comparada e a perspectiva que se possa pensar a avaliação das formas artísticas do entretenimento na sociedade-cultura contemporâneas e seu papel civilizacional.

Aqui se faz de fundamental importância a concepção de mitopoiética de Gillo Dorfles. O autor que tem sido um dos pontos de referência para a constituição da pesquisa interartística ressalta a presença de operações míticas e rituais no corpus das sociedades do tempo presente, apenas demonstrando que, diversamente do mundo antigo, o mito na atualidade é acompanhado de uma velocidade e de um processo de historicização. Tal como ele afirma:

“[...] é próprio dos mitos serem apuradamente sincrônicos na sua urdidura e no seu perpetuar-se: só por ocasião a sua ‘morte’ ou da sua agonia – por outras palavras, da sua historicização – se assiste à sua diacronização, como o que se perde o seu autêntico carácter simbólico. Podemos vê-lo também, e até melhor, no que se refere aos mitos do nosso tempo: quando uma personagem mítica – Marilyn ou Caruso, Charlot ou Rita Pavone – se torna ‘histórica’, perde logo o seu carácter de contemporaneidade sincrônica, transforma-se apenas numa recordação não ‘vívida’, acaba por perder o seu autêntico carácter mitopoiético. Os exemplos desta morte do aspecto simbólico do mito, assim como do símbolo figural ou da metáfora, são variadíssimos: tomemos apenas um conhecidíssimo, o do ‘Peixe’. O facto de o nome de Cristo estar encoberto na imagem do peixe faz com que na época em que tal transparente símbolo era conhecido, a coalescência dos dois significados fosse óbvia e evidente, ao passo que, com o andar do tempo, uma vez perdida a noção e com a ignorância da língua (grega) em que tal noção era documentada e transferível, ficou apenas o valor figural do ‘peixe’: símbolo icônico, ícone indicador de Cristo (como o do Pavão, do Golfinho, do Cordeiro, etc.), prescindindo de todo o conhecimento da sua origem etimologicamente simbólica.” (DORFLES, S/D, p. 47).

Assim, funções da tragédia, mito e rito reaparecem na atualidade, transcendendo a especificidade de seus contextos pois distingue-se aqui a presença dos elementos semânticos (contextuais) dos seus elementos estéticos. É deste modo que o pensamento interartístico aparece como forma de estudo comparado das formas estéticas e da sensação-percepção na aisthesis, ou seja, como comparação entre formas e entre modos de sentir e perceber, já que não se pensa apenas na atualização da forma trágica, mas do senso de entretenimento e, portanto, de como o espetáculo não é somente forma mas também percepção e compartilhamento, processo de recepção. Nestes termos, o entretenimento, na atualidade, entrará em diálogo e em comparação com as formas originárias inventadas-concebidas na cultura e civilização grega clássica. É deste modo que se tem a *Oresteia* (Ésquilo) como foco

objetivo desta tarefa, alvo para pensar o tema da evolução de uma dramaturgia audiovisual no mundo antigo e os respectivos desafios desta configuração artística e estética na atualidade, pensada enquanto dramaturgia para as massas. O que se procura efetivamente é repensar histórica, estética e comparativamente as situações de espetacularização entre o mundo antigo e o mundo atual, propugnando dentre um vasto campo de diferenças, alguns elementos reflexivos que nos auxiliam a pensar a continuidade entre os desafios antigos e atuais e, mais ainda, uma reconcepção da noção de espetáculo audiovisual para as massas.

O segundo aspecto deste trabalho é da recuperação dos elementos e da história conceptual da dramaturgia audiovisual – dramaturgia musical, nos moldes de Marcus Mota. A concepção deste autor encontra-se em sintonia com o que designamos na pesquisa interartes-intermédias de paradigma audiovisual. Em ambos os conceitos o que está em jogo é a hibridação de linguagens no interior de um espaço cênico e a afinidade destes com experimentos de fusão, justaposição, hibridação e sincretismo de linguagens, tais como a performance e a dança-teatro. É neste sentido que a reflexão histórica e da estética comparada nos servem como modelos para o enfrentamento dos desafios à produção cênica espetacular e no modo como esta afeta em grande parte os experimentos das artes em geral, do mundo dos espetáculos e da dança contemporânea.

Trata-se mesmo de recuperar os elementos desta tradição grega clássica tais como a importância do elemento sonoro (tanto no seu aspecto musical quanto no seu aspecto declamatório), do elemento corpo (na disposição e ação do corpo enquanto corpo que dança, canta e declama especialmente nas formas do coro cênico), da estruturação de uma arquitetura cênica complexa que ordena e hierarquiza as ações dramáticas para a platéia e da junção de tudo isto numa forma audiovisual, recorrendo assim, a uma mutação dos recursos da memória dramática textual, para uma valoração profunda dos desafios e da integração entre a maquinaria cênica e os processos de criação.

O terceiro aspecto deste trabalho diz respeito à recuperação para o mundo da pesquisa da formação de espetáculos em dimensões para um mundo massivo. Ao invés de apenas pensarmos estas condicionantes associadas à forma esvaziada do próprio conceito de entretenimento nosso desafio enquanto pesquisa e ação artística é o de recuperar para o grande público a complexa trama sensorial-perceptual e dramática a que estão expostos quando da frequência de eventos artísticos e estéticos massivos.

Este aspecto do estudo em diálogo com a concepção da mitopoiética de Dorflès assume o debate deste autor em torno da reconcepção do mito para além da ideia barthesiana. Tal como ele afirma,

“O conhecido ensaio de Barthes sobre o Mito, hoje, onde se fala de um ‘sistema semiológico segundo’, e onde a intencionalidade mistificante do signo artístico é impiedosamente analisada, revela-nos precisamente um aspecto de uma extrema inteligência, mas também perigoso, de algumas posições actuais a respeito do mito e do rito. O equívoco está sempre em não se aperceber que algumas ‘estruturas’ devem ser entendidas dentro de um contexto próprio, não só social mas lingüístico, que permita mantê-las a um nível aceitável, o que não aconteceria se fossem transferidas para um outro contexto.

Se uma componente simbólica – e portanto mítica e ritual – está presente em toda a forma artística, não se diz, por outro lado, que o facto de se considerar a obra literária como mitopoiética deva equivaler a proclamá-la, ipso facto, feiticista e mistificante. Em contrapartida, poderíamos talvez formular a hipótese de que é sobretudo nas formas de Kitsch (sobre as quais teremos ainda a oportunidade de deter-nos mais longamente) que se revela a coexistência, e mesmo a identificação, de um aspecto mitificante e feiticista; entretanto, é possível admitir a presença de formas artísticas em que a presença de uma componente mítica deve considerar-se absolutamente positiva, exactamente porque tal componente faz parte dos ‘plenos direitos’ da arte de hoje e de sempre.” (DORFLES, S/D, p. 39-40).

A mitopoiesis demonstra que há um aspecto nos processos simbólicos – nos processos míticos, rituais, no pensamento imagético – que não serão encobertos pelo sistema de linguagem, tal como é apresentado nos estudos antropológicos e psicanalíticos. Nestes termos as afirmações de Gilbert Durand acerca da não hierarquização entre sistema da língua e demais linguagens, ações, imagens etc., permitem pensar que o entretenimento é uma forma do pensamento do mito, pensamento figurado e imaginarizado, tal como o que se preconiza no espetáculo do mundo antigo e o que se atualiza na estética para as massas. Este é um desafio de carácter artístico e estético, mas também político, incorporando-se aí as leituras de Walter Benjamin, para uma ampla política sensorial e para uma política da percepção na cultura massiva.

Tendo como modelos as experiências da arquitetura e do cinema, Benjamin propunha uma forma de recepção distraída por parte do público, uma percepção estética do mundo que envolvia a imersão em ambiências – como a de um edifício e a de uma sala de cinema (a Black Box) – numa fruição que se desenhava como processo de reapropriação e não forma tradicional da contemplação. O desafio da estética para as massas de Benjamin tem sido em grande parte aceito e suas soluções se transformaram na forma midiática do espetáculo contemporâneo. Nele vemos a inclusão de novas tecnologias e novas mídias, a incorporação de efeitos da maquinaria teatral, o uso de múltiplas linguagens artísticas (dança, declamação, canto, depoimentos de carácter pessoal tais como a forma literária de diários íntimos etc). Todos eles servem a processos de identificação e auto-identificação volátil, ou como diz Bauman, identidades líquidas, com a constante substituição de objetos estéticos para o prazer.

Mas como esta recepção distraída e esta percepção imersiva podem estar combinadas. De um lado, exige-se um desprendimento, uma liberação energética, o adentramento num mundo de fluxos livres. De outro, exige-se o adensamento, a imersão, o mergulho. Como mergulhar e permanecer na superfície? Não se trata de um paradoxo sensorial e perceptivo?

E como esta velocidade irresponsável e esta liquidez dos objetos de fruição podem ser apresentadas sob a forma mitopoiética?

Um modo de refletir sobre este tema é o raciocínio comparativo. É por isso que pensar o mundo antigo enquanto forma e percepção de contraponto e o modo como este mundo enfrentou o problema e o desafio da espetacularidade e de uma estética para as massas, pode servir como ponto de apoio a uma reflexão que possa surtir efeito no sentido de, efetivamente, apontar para outra estruturação do gozo estético. Ao invés da compulsão para a fuga acelerada dos objetos, um desafio a uma estética audiovisual e háptica (corporal, tátil, carnal). Ao invés da supressão e superação constante dos objetos na sociedade do espetáculo (Guy Debord), a retomada do fio condutor benjaminiano nos termos da visão háptica, ou seja, de uma espetacularidade comprometida com a integração do espectador numa participação, interatuação, intervenção, transvenção. Tal como na história contada logo no início, isto também é espetáculo e entretenimento. A habilidade para transcender um contexto e alcançar um engajamento emocional, exigindo o compromisso subjetivo com a doação de seu tempo para a elaboração da obra, fazendo desta zona do entreter o lugar para uma reflexão acerca do que estamos sendo e dos modos como vivemos o mundo, tal como aponta Dorflès.

## **2 A arte da espetacularização e o entretenimento enquanto conceito**

“[...] mundos são campos que se estabilizam em efeitos de auto-hipnoses coletivas.”  
(Peter Sloterdijk)

Como se trata de um artigo, o caráter aqui é eminentemente introdutório e visa apontar para o que chamamos de perspectiva comparativa em História, observando possíveis correlações entre a sociedade contemporânea e as sociedades antigas, especificamente no tema como o mundo antigo enfrentou o entretenimento como dilema social e como forma social capaz de estabelecer laços no domínio da *aisthesis* (laços sensoriais coletivos), através da configuração de algo denominado de espetáculo.

Um dos grandes desafios apontados por Platão e Aristóteles, dizem respeito ao problema político da capacidade de manter laços de convivibilidade. Para a maior parte dos

tratados antigos há um fundo comum representado pela condição babélica da humanidade, tratando sempre de apontar para um múltiplo direcionamento e desafio do mito da expulsão do paraíso – e, portanto, da identidade – e o pleno exercício de um mundo político humano afirmado como pluralidade e dispersão dos seres humanos.

Os documentos míticos que dão elementos para o desenho do campo trágico originário tratam sempre de um processo de dispersão, de confusão, de guerra, de destruição e de auto-destruição da humanidade, que só atingirá uma possível equilibração através de uma intervenção divina, o que se tornaria a figura do *deus ex-machina*.

Se há uma mimese originária na formação do mundo paradisíaco – o homem feito à imagem e semelhança do divino – o processo que atinge o domínio trágico consiste justamente numa operação antimimética, de provocar a dispersão e o afastamento entre uns e outros, fazendo do mundo do outro a estranheza, a distância, a selvageria e o barbarismo.

Tal como o afirma Peter Sloterdijk, há um saber contido nesta perspectiva de uma “psique de uma humanidade derrotada”, vivendo na tensão entre pluralidade viral e projeto utópico de reunificação do humano. (SLOTERDIJK, 1999, p. 13-14).

O conceito de humanidade oculta um paradoxo ativo que pode ser levado à fórmula: pertencer-se com aqueles com os quais não se pertence. (Pode-se conceber essa frase também temporalmente: quanto mais tempo acumularmos experiências com quem pertencemos, tanto mais clara aparecerá a evidência de que não temos qualquer capacidade de pertença.) [...] A história das idéias políticas pode ser lida como uma série de tentativas para atenuar o paradoxo político da espécie. Por isso, na politologia clássica trata-se sempre da repressão dos dramas que devem eclodir caso os horizontes de pertença de grupos e povos se expandirem a dimensões imperiais e, para além disso do mundo e da espécie em geral.

À luz dessas reflexões, não espanta que a história das idéias políticas sempre tenha sido uma história dos fantasmas da pertença – no que a expressão fantasma não poderia ser lida, no sentido crítico-imagético, como mera aparência ou ilusão, mas sim entendida como teoria da imaginação ativa e concebida como loucura demiúrgica, idéiainauto-realizável e ficção operacional. Seria oportuno lembrar aqui o promissor conceito de autopoiesis com o qual discípulos da ciência não-cristã querem finalmente tornar imaginável, e de maneira precisa, uma criação sem criador; no entanto, em respeito à rigidez do conceito, renuncio a colocar ensaisticamente em jogo a expressão. (SLOTERDIJK, 1999, p. 14-15).

Trata-se de um drama acerca do fato de que somos integrados a certos grupamentos humanos – hordas, tribos, grupos, cidades, sociedades, culturas, civilizações, povos – por uma convicção colaborativa e de cunho ficcional, na qual temos de crer que somos seres integrados, para que este pacto funcione, como uma forma de imaginação ativa (do sistema de crença) e de um modo de, ao se apropriar disso, poder elaborar uma forma de criação do mundo que pudesse abrir mão da existência de um princípio criador.

Este desafio parece ser ainda o nosso, medido em outra escala política e espacial. Se o mundo antigo tinha como desafio trágico a invenção das formas-mundo e, dentro dele, configurar as rotas para uma navegação segura, a atualidade aparece como sendo um mundo de pessoas que “trafegam por um mar de afogandos, com turbulências trágicas se abatendo no casco do navio e aflitas conferências a bordo sobre a arte do possível”. (SLOTERDIJK, 1999, p. 17).

Isto, em última instância, aponta para o grande desafio que é justamente o de ultrapassar o dilema politológico apontado pela idéia de cidade e o surgimento do homem na cidade, para uma tese mais ampla que coloca a situação do pertencimento à espécie e do processo de invenção do *anthropos* – a antropogênese.

A tragédia grega como forma espetacular do entretenimento tem fontes na coletividade arcaica e o espetáculo e todas as demais formas do entretenimento estão associadas nas formas de ritmo, música, ritos, sentimentos, vigilância, dança, corpo, sensações (sinestesia e cinestesia), linguagem, configurando-se ele mesmo num tipo de instituição total que revela e reflete os limites entre o homem ser natural e o homem como ser coletivo e animal político.

Todo dilema trágico se define em torno de um desafio de criar um contorno e uma fronteira para a dimensão natural da história da espécie e recriar nossos laços através de uma concepção de grupo ou horda.

Esta é uma dramaturgia espetacular e para as massas e que visa fortalecer e reunir os membros de uma comunidade por um meio didático, num procedimento uterino, de incubadeira, para a realização e a afirmação da história antropogenética – uma invenção da horda e, ao mesmo tempo, uma invenção do homem social e político. De todo este processo, a arte aparece como um estado adequado da complexificação, do que se poderia chamar resultado luxuoso do processo evolucionário. (Sloterdijk, 1999, p. 22).

No corpus da tragédia e do espetáculo encontram-se as questões especializadas das relações humanas, entre os embates com a ambiência natural, os desafios evolucionários da espécie biológica e o surgimento de relações que são exclusivamente da ordem social, tais como a empatia, o amor, o ciúme, promovendo no espaço do espectador, a geração de uma ambiência que culmine em existir e pertencer integram-se cosmicamente – na extensa e complexa definição do destino.

A tragédia como forma complexa temporal-espacial surge no corpo da cidade como a passagem elaborada desta mãe terrenal e arcaica – mãe terra, mãe biológica, princípio de Clitemnestra – para o parâmetro elaborado do mundo de Atena – a cidade enquanto mãe

metafórica de seus habitantes. Se a horda deveria ser a incubadeira e a paisagem sonora para uma imagem de si da humanidade, a cidade, deveria entrar em seu substituto, como Atena reordena as Fúrias e faz surgir outra forma de invólucro protetor, tal como diz Sloterdijk, “a esfera mágica psico-acústica da pequena e antiga horda deve então ser reproduzida como círculo mundial, como cosmo” e assim pensar que “[...] nascer no Estado significa, portanto, entrar naquele círculo principal que poder-se-ia definir como grande regaço e, para falar tecnicamente, como configuração política do útero social”. (SLOTERDIJK, 1999, p. 40).

O que a nós interessa em relação ao tema e ao desafio do espetáculo que mantém-se como proposição da atualidade diz respeito justo a isto, ao modo como o espaço cósmico-terrenal, sagrado-profano, criam um terreno psíquico e acusmático, um soundscape, uma ambiência e uma dramaturgia sonora, promovendo e garantindo a existência de um campo mágico.

A sociedade mais antiga é uma pequena e tagarela esfera mágica – uma invisível tenda de circo estendida sobre a trupe e que caminha com ela. Através de cordões umbilicais psico-acústicos todo indivíduo está continuamente ligado, em maior ou menor escala, ao corpo sonoro do grupo – e a perda desse continuum equivaleu a uma catástrofe: não foi em vão que algumas culturas mais antigas declararam o desterro como uma espécie de pena de morte psicossocial. Pertencer-se, de fato, a princípio não significa outra coisa que ouvir juntos – mas aqui repousa o laço social quintessencial até a invenção das culturas escritas e dos impérios. (SLOTERDIJK, 1999, p. 25-26).

Eis do que trata a tragédia, forma residual espetacularizada na sociedade da linguagem de uma ligação esférica mágica que, no mundo antigo dizia respeito à manutenção do corpo sonoro coletivo. Na contemporaneidade, o desafio do espetáculo é a retomada deste lugar do continuum, de forma a reativar este laço quintessencial. O corpo do grupo é uma configuração social e orgânica, gerando um espaço em que o laço coletivo é como o de uma grande formação uterina. Nossos contemporâneos tentam desenvolver uma formação de caráter atópico, tomando mídias e formações comunicacionais como modo de criar um terreno expandido, onde o cósmico é substituído pelo comunicacional, e as semioses com o mundo natural são ocupadas por semioses de cunho eletrônico, virtual. (DI FELICE, 2009).

Neste projeto a *Oresteia* (Ésquilo) surge como zona de confluência para a elaboração de um experimento poético que procure resgatar o momento evolutivo desta dramaturgia complexa – sonora, corporal, visual – e a continuidade deste momento nos desafios da atualidade nas suas formas espetaculares. O espetáculo audiovisual e corporal para as massas do mundo grego estava associado ao desenho de uma determinada espacialidade

reduzida – a invenção do teatro grego e a disposição deste numa organização topográfica, num terreno, afirmando um modelo reduzido – e, na atualidade, para além da geografia (terreno, topografia) e da arquitetura (construção arquitetônica do teatro grego), esta dimensão massiva se expande para além das fronteiras identitárias e cria uma sociabilidade pela via da *aisthesis*, num modelo atópico.

Além da arquitetura e da geografia, o habitar atópico não é mais ligado às coordenadas topográficas nem a um *genius loci*, mas a fluxos informativos e a uma espacialidade mutante, nem externa nem interna, um habitar nem sedentário nem nômade que por meio da tecnologia wireless e da computação móvel, faz do corpo o suporte da informação, aglomerando a ‘biomassa’ com a ‘infomassa’, numa inter-relação fluida. (DI FELICE, 2009, p. 226).

Tal como na rede estética do espetáculo do mundo antigo, o objetivo do espetáculo na atualidade, continua sendo o de causar uma emoção e uma sensação de pertencimento. Se isto era possível instaurando um senso comunal e ritual no mundo pré-linguagem, no mundo contemporâneo, o desafio se encontra na capacidade de articular o mundo da linguagem – e dos topos – com esta sensação arcaizante, cantante, dançante, celebrativa, capaz de ressincronizar a esfera biopsíquica e social, numa afirmação auto-hipnótica.

À diferença entre uma e outra é que o parâmetro trágico antigo diz respeito ao desafio da manutenção dos laços que tornam o grupo vivo para ele mesmo, no princípio de auto-reconhecimento e que, o parâmetro trágico contemporâneo, diria respeito a uma tecnologia ampliada, retirada da escala reduzida dos pequenos grupos e transformada numa experiência atópica, seja no corpo-*cyborg*, nos sistemas de localização (GPS), nas formas do fazer espaços eletrônicos de imersão, como o mundo dos jogos e da cultura musical eletrônica contemporânea (*raves*, cultura *clubber* etc.).

### **3 Dramaturgia audiovisual e paradigma audiovisual**

A dramaturgia audiovisual-musical (MOTA, 2008) está em sintonia com a noção de paradigma audiovisual apontado como tema, conceito e história no campo da pesquisa interartes-intermédias. O paradigma audiovisual e esta dramaturgia vinda do mundo antigo traçam uma forma de realizar um espetáculo que não se define exclusivamente pela textualidade e pela narrativa. Trata-se de uma conjugação por fusão ou por intervalos entre



diferentes linguagens – do corpo, do som, da imagem visual – criando objetos completos – fundidos – e objetos parcelarizados e de fronteiras – por intervalos estéticos.

O espaço cênico promove um encontro e um experimento das linguagens – fusões, justaposições, hibridações, formações sincréticas.

O espetáculo surge como a zona para esta forma de experimentação e a criação de diferentes tipos de desenho de seus objetos – a tragédia grega, a ópera wagneriana (a obra de arte total), a dança-teatro ou teatro-dança, o happening e a performance.

Os elementos da tradição grega clássica tais como a importância do elemento sonoro (tanto no seu aspecto musical quanto no seu aspecto declamatório), do elemento corpo (na disposição e ação do corpo enquanto corpo que dança, canta e declama especialmente nas formas do coro cênico), da estruturação de uma arquitetura cênica complexa que ordena e hierarquiza as ações dramáticas para a platéia e da junção de tudo isto numa forma audiovisual, recorrendo assim, a uma mutação dos recursos da memória dramática textual, para uma valoração profunda dos desafios e da integração entre a maquinaria cênica e os processos de criação geram assim algumas tipologias para a cena e parâmetros para os processos de composição da cena, da realização e dos processos de recepção dramática.

Assim, elementos que demonstram a complexidade da articulação entre texto, som (música, declamação), corpo, imagem e arquitetura são exatamente os que determinam, em conjunto, como se realizará um espetáculo.

Com isto, compreende-se que estudar e abordar espetáculos híbridos – tais como a dança-teatro, o cinema experimental, a performance, a *liveart* e os populares como os eventos internacionais de moda, o mundo do *showbizz* – exige uma abordagem integrada de mídias, linguagens e dispositivos.

Não se trata apenas de pensar a obra a partir dos parâmetros específicos de uma determinada configuração artística, por exemplo, não se pode analisar um espetáculo de dança-teatro com critérios exclusivos da dança, já que estes fazem uso de uma metodologia de construção e de processo de criação que mantêm profundas relações com as formas de criação teatral, bem como não podemos analisar um show de pop rock sem pensar que se trata exatamente da produção de uma ficção de cunho audiovisual. Esta é uma metodologia de abordagem, tal como aponta Mota, que exige invenção e ainda se encontram estado de vazio historiográfico, pois pouco se sabe de como proceder na abordagem de atividades representacionais complexas.

Mota propõe que ocorra um maior diálogo entre o processo de criação, a obra propriamente dita e, em se tratando de uma forma espetacularizada – voltada justamente para

a (re)criação do vínculo, do pertencimento, da sensação de comunhão, da *aisthesis*—a integração num determinado momento da obra dos vastos processos de interpretação.

Como afirma Mota:

Na metodologia aqui adotada, que parte da disposição irreversível de procedimentos do texto concebido como um roteiro de realização, a ênfase não está na fusão, mas na co-pertinência tanto do intérprete de textos dramáticos quanto das obras dramáticas ao processo criativo para a cena.

Assim, a análise exhibe a compreensão da obra, e a sucessão da obra é a exibição de sua compreensão. As escolhas e as possibilidades assumidas na irreversibilidade do espetáculo demonstram a dramatização de sua compreensão. O drama é o espetáculo de sua compreensão, assim como sua compreensão necessita de ser dramatizada, desdobrando a situação de intérprete em uma situação de observância. Sem uma postura de audiência ativa, a análise pode desvincular-se dos problemas de composição e realização da cena. (MOTA, 2008, p. 16).

Assim, entende-se que o processo espetacular não envolve apenas o processo interno de criação das obras, mas a co-pertença entre a criação e processos interpretativos-receptivos, de modo que se entende que o desenrolar de um espetáculo para o seu criador-intérprete é também o processo de sua compreensão, do entendimento de seu lugar no mundo, como forma do auto-entendimento e disso se retoma a idéia de como o entretenimento é “coisa séria”, no sentido mesmo de que todo entretenimento é um modo de auto-compreensão de quem o cria, envolvido ele mesmo enquanto intérprete-observador e como obra aberta ao sintoma do grupo humano, da sociedade-cultura e da civilização a que pertence. A audiência da cultura espetacularizada no mundo antigo e no mundo contemporâneo é um tipo de audiência ativa, observadora-participante, se auto-definindo pelo modo como experimenta o mundo dos espetáculos, mas também servindo como forma de comunicação compartilhada, nas redes de relações comunais. Não é à toa que neste reconhecimento e comunicação compartilhadas há um jogo entre sedução e rejeição, de aclamação e de recusa, de comentário e de silêncio. Espetáculos e entretenimento não servem apenas aos processos catárticos, mas também se referem a momentos em que uma sociedade se desvela e conversa consigo mesma, numa forma extensa imaginária popular.

Desta maneira um programa espetacular envolve a expansão da teatralidade e da espacialidade para um modo que permite que exista no corpus do próprio espetáculo a dramatização da experiência da recepção. Se os antigos faziam isto com o coro cênico, misto de cantantes-dançantes-comentaristas, na atualidade isto talvez se encontre no modo como grandes espetáculos absorvem memórias subjetivas do grupo envolvido no processo de criação – de Pina Bausch a Madonna, isto se faz uma constante – e do modo como também

inventam formas atópicas para a interação e a inclusão dos processos interpretativos de uma audiência intergente, seja esta de forma experimental, seja esta de forma comercial.

De suma importância neste processo é compreender que a dramaturgia musical-audiovisual grega, a dança-teatro moderna, o espetáculo musical (o teatro musical, o show, o filme) todos eles são modos como as culturas não apenas elaboram, mas apresentam uma síntese de sua cultura audiovisual, podendo fazer uso desta para representar o mundo a seu redor.

Ésquilo, Wagner, Leonard Berstein, Pina Bausch, Madonna dentre tantos que poderiam ser aqui nomeados, são criadores de ficções audiovisuais.

#### **4 Considerações finais**

Para finalizar, retomemos o que foi dito a respeito de nossa terceira e última tarefa deste texto. Considerando os tópicos apontados entendemos que as pesquisas em dança e em artes cênicas têm mantido um vazio em torno do espetáculo. Geralmente pensado pelo modelo do criticismo, as obras destinadas à cultura de massa, foram excluídas do campo do saber intelectualizado. Como vimos aqui, há uma complexa configuração artística e de *aisthesis* no mundo do espetáculo.

Tomando como fundamentos as concepções críticas e apropriativas da estética das massas no viés de Benjamin, observamos como também se trata de uma forte relação entre política, cultura e transformação dos parâmetros sensoriais.

Se muitas destas proposições viraram apenas formas comerciais da arte, nas formas dos grandes shows e das gigantescas feiras de arte, há um elemento fundamental que não pode ser esquecido, que se trata justamente da maneira como se dará a recepção da obra, operando no campo sensorial-perceptual do espectador ativo, nas formas que este possui para enfrentar o desafio da circulação e da volatilização dos objetos através de um processo constante de reapropriação e de contaminação subjetiva.

Voltando aos antigos, nos modos como dança, teatro, texto, declamação, poesia, música, arquitetura um dia se integraram e propuseram ao espectador ativo uma maneira de estruturar o seu gozo – sua *aisthesis* –, pensar uma recomposição do desafio à contemporaneidade. Neste desafio haverá mais integração do háptico no óptico e um especial desafio à estrutura do espaço cênico como um espaço que reposiciona o bastidor no corpo da cena, tratando da cena como uma forma de instalação provisória e de ato performático, revelando não apenas a expansão tecnológica da maquinaria teatral mas a exploração da

situação de montagem desta mesma maquinaria, apontando para as afinidades entre o pensamento trágico antigo e o pensamento da tragédia no moderno.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVIC, Marina. *Transitory object for human use* (objeto transitório para uso humano). São Paulo: Galeria Britto Cimino, sem data. (catálogo).

DI FELICE, Massimo. *Paisagens pós-urbana: o fim da experiência urbana e as formas comunicativas do habitar*. São Paulo: Annablume, 2009.

DORFLES, Gillo. *Novos ritos, novos mitos*. Lisboa: Edições 70, s/data.

GOLDHILL, Simon. *Amor, sexo & tragédia: como gregos e romanos influenciam nossas vidas até hoje*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

MOTA, Marcus. *A dramaturgia musical de Ésquilo: investigações sobre composição, realização e recepção de ficção audiovisual*. Brasília: EdUnB, 2008.

SLOTERDIJK, Peter. *No mesmo barco: ensaio sobre a hiperpolítica*. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

Anais Eletrônicos do  
**X Encontro Estadual ANPUH-GO**  
**Didática da história: pesquisar, explicar, ensinar**

ISSN 2238-7609

**ANIMAÇÃO POPULAR NO PROCESSO EDUCATIVO DO MOVIMENTO DE  
EDUCAÇÃO BASE EM GOIÁS (MEB-GO)**

Maria Aldina Gomes da Silva<sup>1</sup>  
pequenadina@yahoo.com.br  
Maribel Schveeidt<sup>2</sup>  
belzinhas.2010@gmail.com

**RESUMO:** Este texto apresenta a pesquisa do Centro Memória Viva (CMV) – Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais do Centro-Oeste: Movimento de Educação de Base em Goiás (MEB-GO), de 1961 a 1966, que conta com o apoio do Ministério da Educação. Nele situaremos o CMV, que busca resgatar a história que se encontra dispersa e guardada na memória individual dos sujeitos que viveram a EJA em Goiás, organizá-la e disponibilizar *online* para acesso público. Focaremos no MEB-GO, com a análise documental sobre o trabalho de animação popular (AnPo) e os respectivos encontros promovidos pelo Movimento. Trata-se de uma pesquisa com fontes documentais, cujo referencial teórico utilizado pauta-se em autores como: Halbwachs (2006), Le Goff (2003), Rodrigues (2008), Fávero (2006), Peixoto Filho (2003), entre outros. Este trabalho possibilitou uma grande mobilização das comunidades rurais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Animação Popular; Movimento de Educação de Base; Memória.

**ABSTRACT:** This paper presents the research of the Center Living Memory (CMV) - Reference Documentation and Education for Youths and Adults (EJA), Popular Education

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Goiás, Graduada em História, auxiliar de pesquisa do Centro Memória Viva (CMV) – Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais do Centro-Oeste: Movimento de Educação de Base em Goiás (MEB-GO), agência financiadora: SECADI/MEC.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Goiás, Graduada em Pedagogia, auxiliar de pesquisa do Centro Memória Viva (CMV) – Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais do Centro-Oeste: Movimento de Educação de Base em Goiás (MEB-GO), agência financiadora: SECADI/MEC.

and Social Movements of the Midwest: Grassroots Education Movement in Goiás (GO-MEB), 1961 to 1966, which has the support of the Ministry of Education. In it we will establish the CMV, to rescue the story that is dispersed and retained in memory of individual subjects who lived in Goiás EJA, organize it and make available online for public access. Focus on the BEM-GO, with the analysis of documents on the work of popular entertainment (AnPo) and their meetings promoted by the Movement. This is a survey of documentary sources, whose theoretical framework is guided by authors such as: Halbwachs (2006), Le Goff (2003), Rodrigues (2008), Fávero (2006), Peixoto Filho (2003), among others. This study gave a great mobilization of rural communities.

**KEYWORDS:** Popular Animation; Motion Basic Education; Memory.

*Todo povo brasileiro  
Tem direito de ser gente  
Todas as raças são iguais  
Não tem sangue diferente.  
Vamos lutar, minha gente,  
Pra sair do cativoiro,  
Pois a gente é que defende  
Nosso país brasileiro.  
(Versos de Camponês, 1966, p. 50)*

## **Palavras iniciais**

O presente artigo abordará sobre a pesquisa Movimento de Educação de Base em Goiás (MEB-GO), que é parte do Centro Memória Viva (CMV) – Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais do Centro Oeste –, em Goiás, a qual conta com o apoio do Ministério da Educação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem como objetivo disponibilizar seu acervo documental *online* para acesso público.

Nele a partir de uma breve consideração acerca da formação do CMV, discorreremos sobre sua trajetória e implantação regional; o desenvolvimento do MEB-GO e da Educação Popular, bem como seus pressupostos metodológicos e filosóficos; e focaremos de forma mais específica nas ações praticadas pela Animação Popular (Anpo), no seio do MEB-GO. Este Movimento, cuja história se encontrava dispersa e guardada na memória individual dos educadores, configurou-se em um movimento de educação popular, de alfabetização no meio rural via escolas radiofônicas, na década de 1960.

## **O resgate da memória, na constituição do Centro Memória Viva**

A implantação do projeto de pesquisa CMV foi se constituindo através de um longo processo, que envolveu a participação de algumas entidades e professores, que aspiravam a preservação da memória dos movimentos sociais, de educação popular e EJA. A pesquisa teve início, a partir do projeto “Infovias<sup>3</sup> e Educação”, que visava, por meio das tecnologias de informação e comunicação (TIC’s), desenvolver e disponibilizar os trabalhos na Educação em um espaço virtual denominado “Museu Virtual da Educação em Goiás<sup>4</sup>”.

Para dar continuidade à pesquisa que originou o Museu Virtual, em 2003 foi elaborado o projeto de criação do Museu de Educação Virtual da Educação de Jovens e Adultos (MEVEJA), que visava à construção de um Centro de Memória Viva de EJA, o qual apesar de ter sido aprovado por mérito pelo CNPq, não recebeu recursos para seu desenvolvimento, impossibilitando a sua concretização. Apesar de não dar continuidade ao trabalho, este sonho não morreu e, em 2008, na reunião da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a apresentação de um trabalho de pesquisa do Professor Osmar Fávero, sobre os movimentos de educação popular da década de 1940-1960, contribuiu de forma determinante no processo de criação e implantação do CMV, reacendendo o desejo de criar um Centro de Referência em EJA.

Nesse sentido, no ano seguinte, na Anped/2009, iniciou-se um diálogo entre as instituições de ensino superior (IES) e o Ministério da Educação (MEC), relativo à construção de Centros de Referência em Educação Popular, Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos, em âmbito nacional, tendo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade<sup>5</sup> (SECAD), comunicado seu interesse em apoiar a criação dos Centros de Referência e Memória da EJA.

---

<sup>3</sup> A Infovia consiste no backbone – “portas” de acesso à internet, que funcionam como a espinha dorsal de uma rede de comunicação – para acesso a “redes de informação e, a partir de 1995, teve o Ponto de Presença (da Rede Nacional de Pesquisa – RNP) estabelecido formalmente em Goiânia. A instalação das Infovias foi estruturada pela necessidade de atender grandes e pequenas cidades do estado, tendo em vista o futuro uso das infovias por projetos federais, como o Programa Nacional de Informática na Educação, e estaduais, sendo que a Infovia [... em 2002] atende [atendia] 35 cidades no interior do estado de Goiás para permitir a conexão de usuários institucionais à RNP” (TOSCHI, RODRIGUES, 2003, p. 313).

<sup>4</sup> Este Museu Virtual encontrava-se no site ([www.fe.ufg.br/museu](http://www.fe.ufg.br/museu)) foi reformulado em 2009 com o intuito de contribuir com as referências da história da educação de Goiás, e terá seu relançamento em 2012 com uma coleção da Rede de Estudos de História da Educação de Goiás – REHEG ([www.fe.ufg.br/reheg](http://www.fe.ufg.br/reheg)) – uma iniciativa do projeto de pesquisa “Projeto de Educação da Sociedade Goiana do Século XIX”.

<sup>5</sup> Atualmente Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Com esses avanços, oportunizou-se a realização dos ajustes entre as universidades federais da Região Centro Oeste (Universidade Federal de Goiás - UFG, Universidade Federal de Mato Grosso -UFMT, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul -UFMS, Universidade de Brasília -UnB) e a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), para criação do CMV de Goiás, sob a coordenação da UFG, sediado no Núcleo de Estudos, Pesquisas e Documentação: Educação, Sociedade e Cultura (Nedesc).

### **A trajetória do Movimento de Educação de Base e a Animação Popular**

No início da década de 1960 surgiu o Movimento de Educação de Base, instituído e organizado sob a responsabilidade da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), juntamente com o Estado, ambas as instituições mantinham o Movimento em âmbito nacional, que atendiam nas regiões Norte, Nordeste e o Centro Oeste, por terem alto índice de analfabetismo. O Movimento tinha como principal meio de difusão, em Goiás, a Rádio Difusora, que naquele momento exercia:

[...] um fascínio em Goiás, nos anos 1960, e teve um papel social relevante no processo educativo dos camponeses do Estado, sendo um instrumento recriado pela equipe do MEB-Goiás, incluindo entre outros recursos metodológicos as peças de teatro, músicas, crônicas, mensagens, avisos, recados, convites, até a animação popular (RODRIGUES, 2008, p. 18).

O MEB-GO organizava uma programação que transmitia via rádio os conteúdos para as comunidades que não tinham acesso à escola. Os monitores das Escolas Radiofônicas eram, em sua maioria, moradores do meio rural, pessoas do próprio grupo. E “sua função era provocar o interesse, manter viva a atenção, o esforço e a participação de todos” (MEB-GO, s/d, p. 05), e para tanto, recebiam um treinamento com noções de linguagem, aritmética, conhecimentos gerais e noções de higiene. No MEB-GO, a Equipe Central, era composta pelos coordenadores, professores e supervisores, que participavam nas frentes dos movimentos da Juventude Universitária Católica (JUC) e da Juventude Estudantil Católica (JEC), ainda que a principal orientação viesse da Igreja. Uns dos documentos bastante utilizados como referência eram as encíclicas papais, mas também liam autores como Karl Marx (1852), Octavio Ianni (1963), Celso Furtado (1964), Paulo Freire (1963), entre outros. E esse envolvimento contribuiu para que houvesse um olhar voltado para as condições sociais



que imperavam nas regiões rurais de vários estados brasileiros, especialmente na região Centro Oeste a qual será o enfoque dessa pesquisa.

O Movimento em âmbito nacional perpassa por três momentos distintos, no primeiro buscou-se a alfabetização básica, ou seja, a prioridade era que o analfabeto tivesse condições de assinar o próprio nome, fazer as contas de matemática, com ensejo de diminuir a taxa de analfabetismo, que nesse período atingia cerca de 60% da população. No segundo momento havia a preocupação com a alfabetização, mas vinculada à conscientização do homem rural, na construção de uma sociedade que lutasse pelos seus direitos, foi um momento de muita efervescência política, social e cultural na história do nosso país, nesse cenário ocorreu o “golpe militar” de 1964.

Nesse período foi incrementado por meio da Animação Popular dentro do Movimento de Educação de Base um trabalho voltado para a conscientização que “[...] transcende o processo educativo. Mas como tarefa do Homem, parte deste mesmo processo educativo e mantém-se sempre em estreita correlação com ele” (MEB, 1965a, p. 01), o momento histórico requer a ampliação dos direitos e deveres do homem rural. No terceiro momento foi a crise, devido à falta de recursos financeiros e retaliações sobre os conteúdos que eram transmitidos nas rádios, e de acordo com uma das professoras do MEB, Aída (COSTA *et al*, 1986, p. 114), “[...] desde 65 já se respirava um clima de imobilização progressiva: encerramento dos trabalhos em alguns Sistemas, redução de áreas de atuação, redução de pessoal nas Equipes, enfim, a marcha da contenção”.

Com o golpe de 1964 ocorreu a retaliação tanto financeira como político-filosófica dos integrantes e líderes do MEB, por meio de demissões, prisões, exílio, censuras do material didático e até mesmo seu confisco. A turbulência desse período fez com que ocorresse um Encontro para articular e reorientar os trabalhos. Após o 2º Encontro Nacional de Coordenadores em março de 1965, com a equipe amadurecida, incrementou-se o trabalho de Animação Popular, o que, segundo Fávero (2006, p. 207), “constitui-se, então, na saída possível para essa situação de crise e na transformação exigida, naquele momento, para que os objetivos do MEB fossem atingidos.” Esse novo período foi compreendido como o segundo momento do MEB-GO e na sua análise serão utilizados os documentos e registros que se encontram no acervo arquivístico do CMV.

Em decorrência disso, o Movimento teria que retroagir em sua concepção de trabalho, ou no caso de Goiás, a opção foi por encerrar as atividades do MEB-GO. Ao tentar recontar e analisar esse Movimento tão significativo que envolveu um período relativamente curto na história, cumpre-se a tarefa de resgatar, por intermédio da história oral e documentos

disponíveis no CMV, as memórias daqueles que participaram e dedicaram-se na implantação de uma educação voltada para os interesses de um público peculiarmente rural. As diretrizes que permearam o MEB-GO foram sendo construídas por meio das manifestações dos próprios educandos em relação às condições de exploração a que eram submetidos e por conseguinte, pelos educadores, que obtiveram um olhar diferenciado com o contato dos problemas que estes enfrentavam.

### **Animação Popular**

A Animação Popular (Anpo) era um instrumento político-pedagógico utilizado pelo MEB, que brotou de reflexões acerca de experiências vindas de países do continente africano<sup>6</sup>. Em Goiás a Anpo ocorreu a partir do ano de 1963 dentro do próprio Movimento (MEB-GO), como uma ampliação do que estava ocorrendo nas comunidades onde haviam as escolas radiofônicas. No entanto, em âmbito nacional sua denominação variava de uma região para outra: em Goiás adotou-se o nome de “Encontro”, e em outros estados como em Maranhão o nome de “Caravanas”. Para os coordenadores da Anpo, ela se constituía num processo global de promoção do homem, por meio de sua própria ação, ou seja, era uma tarefa da comunidade com todos seus elementos populares.

Segundo Jaccoud (1966), no período de 1961 a 1965, foram realizados 1.036 cursos intensivos, com a participação de 13.771 animadores populares, que participavam também de outros cursos, aulas e programas radiofônicos, supervisionavam os trabalhos executados e aplicavam as avaliações, que consideravam não apenas o nível de aprendizagem, mas as mudanças de atitudes e comportamento da própria comunidade. O desenvolvimento da Anpo não ocorreu uniformemente, cada comunidade tinha suas peculiaridades, e o maior empenho desse processo era que os alunos tivessem interesse não só pela vida escolar, mas em especial de colaborar com a comunidade e suas melhorias nos aspectos sociais, políticos e econômicos.

A princípio essas metodologias, envolviam uma ação entre a educação e a cultura popular, era nomeada por círculos de debates, utilizando-se de técnicas como entrevistas, esquetes, reuniões, debates, sociodramas, enquetes (pesquisas de opinião acerca dos interesses daquela comunidade) e painéis. Os esquetes eram pequenas dramatizações com participação

---

<sup>6</sup> - No Senegal, a experiência com Animação Rural, teve início em 1960 e esteve ligada ao envolvimento dos lavradores nas reformas das estruturas e do desenvolvimento nacional.

ativa da comunidade, em que se debatiam os problemas oriundos do meio rural, como podemos ver no trecho do programa “A Comunidade se Reúne”, que segue:

[...]

Pau - O que é que foi pai? Reparei que já faz tempo já que o senhor estar calado... está sentido alguma coisa?

OD- Preocupado filho, noite passada quase que não fechei os olhos...

Pau - Uái e porque, pai?

Tec \_\_\_\_\_

Pau- Já viu, mãe, o pai está até parecendo doente... deu pra pensar que precisava dar um jeito de eu estudar... uái, o que é que vou fazer não tem escola... não posso ir pra cidade...

Voz- Ei Zeca, você já sabe?

Pau- Sei o que? Sei de nada não...

Voz- Nós estamos de mudança... vamos pro outro lado, vamos morar na fazenda dos Batista...

Tec \_\_\_\_\_

Pau - Uái, Belinha, mas o seu pai estava tão contente aqui. Se dava tão bem com o patrão... está satisfeito... porque é que está querendo se ir agora?

Tec \_\_\_\_\_

Prof. - Pessoal, mudança, esse vai e vem é comum no meio rural, não é? Cada qual por um motivo, mas a verdade é que nossa gente do campo está sempre juntando as coisinhas para tentar a vida do outro lado...

Tec \_\_\_\_\_

Voz- Não é conversa do Zeca não, seu Raimundo o pai vai mesmo. A mãe está chorosa, não queria não, mas falou que não tem jeito.

OD - Mas o que é que não tem jeito? O que aconteceu que vocês não podem continuar aqui?

Tec \_\_\_\_\_

Prof. - O que será que aconteceu vocês muito melhor do que nós aqui, poderão dizer quanta coisa acontece, quanta coisa pode acontecer e fazer com que as famílias tenham que estar sempre mudando... sempre procurando outro lugar na esperança de que lá o seu problema seja resolvido. [...] (MEB-GO, 1965, p. 1-2)

Observa-se por meio dessa dramatização, apresentada em 15 de maio de 1965, a preocupação dos camponeses em relação à falta de escolarização para os filhos. No decorrer da história, o filho mostra-se conformado, resignado com a falta de condições de estudar. Esse método tencionava o diálogo sobre a realidade vivida por esses camponeses. No trabalho realizado havia uma preocupação de que,

[...] Os métodos a serem utilizados na animação popular serão sempre não diretivos, baseados no ver, julgar e agir, participando-se sempre de uma realidade e das necessidades dos participantes, a fim de que possam externar-se livremente e sejam os únicos “dirigentes” das sessões (MEB, 1962, p. 05).

O esquete auxiliava os camponeses a repensarem sobre a situação desses lugarejos, pois os mesmos compreendiam os fatos por já os terem vivido, e favorecia-os a expor as suas mazelas e reelaborar possíveis soluções. Ele abarcava a realidade dos camponeses que não tinham acesso à escolarização, uma realidade imposta pela falta de políticas públicas no âmbito educacional, voltadas para a classe trabalhadora, em especial a que vivia no meio rural. Sem escolas, o MEB, como movimento de educação popular,

interveio no ensejo de atrair essa população, até então à margem da sociedade, para uma conscientização cristã e social.

### **Atividades da Anpo em Goiás**

Como mencionado anteriormente a Anpo em Goiás deu-se por meio dos Encontros, surgidos da tentativa inicial da supervisão de obter maior participação da comunidade nas atividades da escola, passando a realizar semanalmente, aos domingos, encontros de monitores, alunos e demais membros das comunidades onde funcionavam as escolas radiofônicas. Conforme as fontes documentais, as reuniões eram realizadas nos finais de semana, para que pudessem contemplar um número maior de trabalhadores da comunidade. Eram encontros que duravam um dia, em que se reuniam, em geral, na sede do município, as Escolas Radiofônicas (EERR) daquele município e/ou de municípios vizinhos, e tinham inicialmente o mesmo objetivo da supervisão-encontro<sup>7</sup>, ampliando o foco para além do trabalho com os membros da escola, estabelecendo contato com toda a comunidade, fazendo a revisão coletiva do trabalho realizado e a coleta de opiniões/sugestões de planejamento conjunto, oportunizando o processo de conscientização e mobilização da comunidade frente aos seus próprios problemas, bem como o levantamento dos interesses da comunidade pelas EERR. De acordo com os relatórios dos Encontros de Animação Popular, buscava-se apresentar de que forma o grupo articulou-se, em relação às reuniões locais dos Encontros e como eram definidos os trabalhos com a comunidade. Tratava-se de trabalho da formação do povo, com e/pelo.

No Relatório de Animação Popular do MEB-Goiás, há a descrição de O Encontro, que era realizado em local indicado pelo monitor, cuja dinâmica iniciava geralmente:

[...] com a colocação feita por uma supervisora, de pontos já vistos anteriormente, como início de um debate. Essa colocação também era feita, na medida do possível, com esquetes ou “pecinhas de teatro” levadas inicialmente, pela Equipe Central [e, posteriormente, passaram a ser elaboradas pelos próprios monitores e alunos].

Nos primeiros encontros, o debate partia de uma percepção e crítica da realidade. Nos últimos encontros, a partir de algumas revisões que a equipe fez, o debate era centrado na visão do existir humanos e suas exigências. Depois dos debates entre grupos separados com monitores e alunos, uma supervisora tentava uma revisão do trabalho, fundamentação, motivação e planejamento. Ao fim disso, novamente a

---

<sup>7</sup> A “[...] supervisão-encontro tinha como objetivos: complementação do trabalho radiofônico; contato direto com as comunidades; revisão e planejamento conjunto, motivação e abertura para a comunidade” (MEB-GO, 1967, p. 03) e favoreceu obter dados junto à comunidade, revisar e planejar atividades coletivas com a participação direta de monitores e alunos, considerando a realidade, seus interesses e necessidades, utilizando uma metodologia que envolvia toda a comunidade.

turma reunida, era realizado um show. Esse “show” constava de números musicais, poesias, danças, etc., normalmente apresentados pela turma do lugar (MEB-GO, 1964, p. 02).

Já em entrevista concedida por Maria Aparecida Siqueira ao Jornal 4º Poder (07/07/1963, p. 12), a Anpo realizada em Goiás por meio de O Encontro, era tida como momentos:

[...] riquíssimos em experiências humanas, vivências, espírito comunitário mesmo. A parte final constitui-se em maior integração das comunidades no mundo cultural, com um método dedutivo de conscientização, visão das realidades; mundo natural-homem práxis humana dominando o mundo. Finalizando o encontro, há um ‘show’ no qual todos apresentam o que querem: poesias, músicas, cateretês e até catira. Tudo isso é colocado numa perspectiva de cultura.

Ao lado de tudo isso, temos na medida do possível e do impulso que a experiência traz partindo para ampliação do espírito e práticas comunitários, levantando através de problemas concretos dos núcleos, a necessidade de sindicatos, cooperativas, etc.

Os monitores e a equipe local escolhiam previamente o município que abrangeria o Encontro, já que nesses momentos a Animação era função dos líderes<sup>8</sup> e monitores que deveriam dar vida e entusiasmo ao processo, encorajando a comunidade a participar do Movimento.

[...] aí a gente começou a ouvi-los, a trazer e ver que eles tinham muito pra nos dar também, [...] a gente descobriu que eles tinham a cultura deles [...] que eles precisavam era realmente [...] enxergar isso e se valorizar [...]. E aí a gente começou a respeitar muito mais [...] e descobrir tantos valores [...] a gente tinha as conversas, os encontros, a supervisão. Então [...] eles levantavam aquilo que [...] queriam dizer mesmo [...] e passavam informação pra gente. A gente sentiu que era troca [...], nós estávamos crescendo com eles também: [...] ia deles pra nós, de nós pra o nacional e vinha do nacional pra nós e de nós pra eles. Então havia esse movimento ([ISA] JUBÉ, entrevista, 17/08/2006).

Os supervisores das equipes utilizavam como forma de abertura do encontro o acolhimento, e a dramatização fazia parte das metodologias utilizadas pelas equipes (SAPORITI; MAZOLLI, s/d). Após esse primeiro momento dava-se andamento às discussões, que eram momentos em que se dividiam as pessoas em pequenos grupos e ocorriam os debates que enfatizavam a:

[...] percepção e crítica da realidade. A tarefa concreta prevista era o aumento das escolas radiofônicas e, para consolidar o trabalho com o grupo, era deixado o Guia

---

<sup>8</sup> Os líderes tinham a função de coordenar e mobilizar a comunidade para participação nos Encontros de Animação Popular. E ainda, juntamente com os monitores, passaram a partir do II Encontro da Anpo a criar e encenar as peças de teatro (esquetes) apresentadas no momento inicial das atividades. Pois, “Animar é dar vida, ação, entusiasmo, coragem. Dá ideia de movimento, de vivacidade. Animação Popular seria, então, colocar em contato com o povo um elemento de dinamização – o animador. [...] um representante autêntico do meio em que vive e onde vai atuar, receber um treinamento que o ajude a conduzir as reuniões populares que a comunidade considerar necessárias, de acordo com um plano geral em que colaborarão os responsáveis pelas Caravanas ou “Animadores das Caravanas”” (MEB, 1962, p. 05), o que em Goiás o MEB-GO denominou de Encontros.

do Monitor. Numa segunda fase, que correspondia ao desdobramento da ação educativa, principalmente em sindicatos rurais e clubes de mães, os debates eram centrados no “existir humano e suas exigências” (FÁVERO, 2006, p. 211).

De posse dos dados da realidade concreta em que viviam as pessoas nas comunidades onde funcionavam as EERR do MEB-Goiás:

Então o perfil do trabalho mudou completamente, todas as aulas, tudo [...] porque se a gente estava lutando pela conscientização do povo, pra que ele assumisse a sua própria libertação, então quanto mais eles tomassem nas mãos e começassem a agir sozinhos, chegassem onde chegassem, era justamente aí que a gente estaria atingindo o resultado (BRANDÃO, M. A. M., entrevista, 12/06/2006).  
É nesse contexto que percebemos a possibilidade de mão dupla no rádio. Há uma locução que vai daqui pra lá, com um conjunto de ideias, de debates, de perguntas, de questões para as aulas acontecerem, mas é possível trazer, pela supervisão, dados da fala dos monitores, da fala dos alunos, Folias [de Reis] que a gente começa a gravar, músicas deles que a gente começa a coletar. Afirma-se [...] esse exercício de mão dupla (CUNHA, entrevista, 20/09/2006).

Nesse contexto, sentindo a necessidade de aprofundamento teórico junto aos monitores era entregue O Guia do Monitor, um material voltado para orientar os monitores acerca do trabalho desenvolvido nas escolas radiofônicas. Dentre as sugestões havia a preocupação de apresentar uma aula de linguagem (português) e matemática, para o 1º e 2º ciclo, e as aulas intermediárias, que eram práticas de conversação na qual a locutora exercitava os alunos a comentarem sobre o assunto do dia. Posteriormente elaborou-se uma apostila intitulada “Caderno nº 1” com fundamentações gerais, acerca do Homem e a História (MEB-GO, s/d.). Nesse material, chamava-se atenção para o homem despertar e reconhecer seu valor e para tanto, seria indispensável o conhecimento dos seus direitos referentes às condições humanas, como moradia digna, alimentação, vestuário e instrução o que estava diretamente ligado a sua constituição na história. Havia ainda, uma questão retórica que apresentava a seguinte pergunta: “como o homem constrói a história? [...] o homem constrói a história quando ele faz alguma coisa, sabendo o que está fazendo e para que está fazendo” (MEB-GO, s/d, p. 01). Nesse processo de reflexão o homem se conscientiza da sua realidade e das formas de intervenção nela, sendo sujeito do processo, podendo manter a realidade como está ou individual e coletivamente transformá-la.

Ao realizarem os Encontros e avaliarem com os líderes, monitores e representantes da comunidade, a Equipe Central considerou pertinente o aprofundamento na fundamentação sobre Anpo, pois:

[...] apesar das discussões, textos, e trocas de experiências no decorrer do 1º Encontro Nacional de Coordenadores do MEB, e entre as equipes de vários Estados, a Equipe Central avaliou que esse tipo de Encontro era feito quase que na base da

intuição e a partir das exigências do trabalho local, afirmação que aparece [...] no Relatório de Animação Popular: o Encontro, o qual informava que “Essa experiência, que passou a se denominar ‘Encontro’, era feito quase que na base da intuição, a partir das exigências, pois não dispúnhamos de técnicas. Era mesmo uma experiência” (MEB-GOIÁS, 1964, p. 01). E no livro, Peixoto Filho (2003, p. 73) ao falar da continuidade dos trabalhos, apontou que havia “falta de clareza” em como dar prosseguimento, trazendo dificuldades concretas para a Equipe que necessitava de aprofundamento teórico, o que reforçou com a frase do Relatório de Animação Popular: o Encontro (MEB-GOIÁS, 1964, p. 02), frase que foi transcrita por Peixoto Filho, e debitada a Maria Alice: “Entretanto, não enxergávamos concretamente de que maneira fazer isso, pois já havíamos aplicado tudo que tínhamos”. (RODRIGUES, 2008, p. 234).

Diante das demandas da equipe Central, que mesmo com a realização dos Dias de Estudo, sob a coordenação de um membro da Coordenação nacional, o MEB Nacional ao perceber como os Estados estavam realizando de formas diferenciadas o trabalho de Anpo, considerou a necessidade de conhecer, divulgar e aprofundar estas experiências realizando o I Seminário Nacional de Animação Popular. Para preparação deste I Seminário Nacional a Equipe Nacional elaborou um questionário que tinha como objetivo, “[...] um levantamento geral do trabalho de Animação Popular nos diversos estados; um levantamento de pontos básicos para a elaboração da agenda do Seminário” (MEB, 1965b, p. [2]). O questionário continha as seguintes perguntas:

1.1- A equipe está realmente despertada e preocupada quanto ao papel de Anpo em seu Estado? 1.2- Essa preocupação: é recente (1964 ou 1965)? Ou antiga (1961, 1962, 1963)? Surgiu principalmente de: a) Notícias dos resultados dos outros Estados; b) Deficiência das Escolas Radiofônicas no Estado; c) De um amadurecimento a que chegou a própria equipe; d) Exigências concretas de comunidades já atingidas por Escolas Radiofônicas; 1.3- No momento atual, para a equipe, essa preocupação; 1.4- Quais as maiores dificuldades encontradas pela equipe na passagem da “descoberta” de Anpo para: a) Estudos sobre o assunto? b) Ação concreta como atuação de MEB? c) Planejamento de ação em comunidades dentro do planejamento geral de ação? 2.1- Até agora a equipe tem realizado ou realizou reuniões para aprofundar o problema de Anpo? 2.2- Há algum sistema local que venha realizando tais estudos? 2.3- Há alguém na equipe destacado para aprofundar o assunto? Há um planejamento de estudos sendo seguido pela equipe ou por parte dela? 2.5- Alguém da equipe teve algum estágio ou tempo de estudo em outro Estado onde exista Anpo? 2.6- Se os estudos têm sido feitos, qual a maior dificuldade? 3.1- A equipe estadual tem planejamento de Anpo para 1965 ou para breve? 3.2- O que tal planejamento abrange concretamente? a) Todos os sistemas locais; b) Alguns sistemas locais; c) Um sistema local; d) Algumas comunidades já atingidas por Escolas Radiofônicas. 3.3- Caso a equipe tenha feito planejamento, quais as dificuldades encontradas? 4.1- Se a equipe tem trabalho concreto feito, quais as maiores dificuldades, quais os pontos negativos e positivos e quais as formas de ação usadas? 5.1- Para 1965, a ação será: enriquecida por experiência e aquecida de novas áreas para experiências-piloto. 6.1- Foram realizados treinamentos de animadores? 6.2- Foi feito acompanhamento pelas Escolas Radiofônicas? 6.3- Houve programas especiais para animadores? 6.4- Receberam assessoria do Nacional? 6.5- Receberam assessoria por parte de outras entidades? (MEB, 1965b, p. 1 [4]).

Esse questionário propiciou um olhar da equipe do MEB Nacional referente aos trabalhos que estavam sendo executados em cada comunidade, em cada sistema local. No documento encontravam-se as respostas de cada equipe, das regiões que estavam utilizando a Animação Popular. Com esse respaldo a equipe do MEB Nacional, obteve uma noção de como poderiam intervir para ir ao encontro das demandas de cada comunidade. Inclusive a pergunta do questionário 4.1, foi retificada pela equipe de Goiás, por entender que não havia pontos negativos, mas sim, “dificuldades”, dentre eles: a limitação dos mesmos em receber as músicas e repeti-las, “faltava um maior aprofundamento teórico, falta de fundamentação global, falta de técnicos para realização e avaliação dos trabalhos” (MEB, 1965b, p. 8-9 [10-11]), e melhor contextualização do que estava sendo aprendido.

Com isso em pauta, em 1964, com a participação do MEB/ Nacional e o MEB-GO realizaram-se alguns dias de estudos sobre a Animação Popular e obtiveram algumas “soluções” acerca do trabalho que estavam desenvolvendo. Esse material faz parte da memória desse Movimento, e será disponibilizado pelo CMV, levando-se em conta que, “[...] A memória é lugar onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para servidão dos homens” (LE GOFF, 2003, p. 471).

É com o intuito de preservar e divulgar a memória, que o CMV tem buscado localizar, acessar, organizar e disponibilizar *online* os documentos produzidos pelo MEB-GO e/ou que o influenciaram na fundamentação teórica. Dentre os documentos acessados, localizamos alguns que expressavam decisões tomadas pelo Movimento no que se refere à Anpo e informavam uma nova configuração do Movimento a respeito desta temática, especialmente tratada no relatório final do MEB-GO, denominado *Uma experiência de Educação de Base MEB-GO: Relatório – Documento*, no anexo 7-A, *Relatório de Animação Popular; O Encontro*. Destas decisões tomadas, destacamos alguns encaminhamentos para compor um novo momento ou uma nova estruturação para o grupo de Animação Popular: 1) apresentar para o povo o que ele esperava; 2) a comunidade necessitaria também participar e não apenas receber, mas dar conscientemente, sem distinções entre as atribuições do povo (só lazer) e as da Equipe; 3) a necessidade de valorizar a cultura popular; 4) a conscientização era processual, deveriam evitar “precipitar essas etapas”; 5) estimular os trabalhos nas comunidades atingidas. E ainda foram apontados para o aperfeiçoamento do trabalho a necessidade de: “[...] 7) na programação especial para a comunidade, reservar horário especialmente para os animadores locais; [...] 10- distribuição de tarefas. [...] ; 11- escolha e



preparação dos responsáveis; [...] 13- revisão e relatório de cada Encontro” (MEB-GO, 1964, p. 03)

Com o avanço dos trabalhos os educandos mobilizavam-se para que tivessem voz perante os donos das terras e, por conseguinte fossem ouvidos, os camponeses organizavam-se para a implantação do Sindicalismo, visto por muitos como ideais comunistas, subversivos. Sobre o Sindicalismo existem no acervo do CMV, alguns documentos que proporcionaram à pesquisa uma melhor compreensão dos referenciais teórico-filosóficos e políticos utilizados pelas equipes do Movimento.

A ambiguidade da Cultura Popular e a dimensão trágica da consciência que nela se exprime poderiam sugerir uma outra lógica, uma racionalidade que navega contra a corrente cria seu curso, diz não e recusa que a única história possível seja aquela concebida pelos dominantes, românticos ou ilustrados (CHAUI, 1986, p. 179).

Tal forma de organização representa uma forma de “resistência” por parte dessas comunidades, que segundo Chauí (1986), se utilizam de novas formas para resistir às imposições que lhes são infligidas, desviando-se das punições previstas para o não cumprimento das mesmas. Em Goiás, o Movimento atuava há mais de 3 anos nas seguintes comunidades: Goiânia, Itauçú, Bela Vista, Hidrolândia, Turvânia, Demolândia, Nova Veneza, Petrolina, Trindade e Inhumas. Em setembro e outubro de 1965, quando houve o 1º e o 2º Treinamento de Líderes, participaram pela Equipe Central: “Isa, Valdenora, Irene, Eurípedes, Nely, Alda e Betinha” e também foram mencionados dos municípios acima 32 participantes (MEB-GO, 1965, p. 1). Já no Encontro da Equipe de Serrinha, participaram pela Equipe Central “Nazira, Isa, Alda e Betinha” e 11 participantes como líderes e monitores, pela Fazenda Serrinha em Itauçú, Fazenda Grama em Inhumas e de Nova Veneza (MEB-GO, 1966, p. 01). Contudo, havia muitas pessoas atuando diretamente nessas comunidades no trabalho como monitores ou líderes. Foi a atuação intensa dessas pessoas que imprimiram a diferença no Movimento em Goiás, cuja ação o CMV busca resgatar por meio dos documentos e de suas memórias, pois,

[...] a memória coletiva é uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial, pois não retém do passado senão o que ainda está vivo ou é capaz de viver na consciência do grupo que a mantém. (HALBWACHS, 2006, p. 102).

Essa memória não pode continuar velada, para tanto, requer avançar nas buscas dos personagens e ações implementadas que sem dúvida foram responsáveis por uma parte relevante da história da Educação em Goiás, e nela da EJA e da educação rural.

## Considerações finais

Ao analisar o Movimento e Educação de Base, e, por conseguinte a Animação Popular percebe-se o empenho com que as equipes se dedicavam na obtenção de condições mais dignas de vida, trabalho, educação, saúde etc. para o homem do campo. Alguns participantes desse Movimento adquiriram por meio de estudos, reflexões, ação enquanto práxis e análises uma consciência crítica pautada em concepções muito avançadas para o período em que estavam atuando. Na efervescência dos trabalhos o golpe militar foi deflagrado ocasionando a ruptura e encerramento das atividades do MEB-GO, seja em função das perseguições, prisões, exílio, confisco de recursos utilizados pelo Movimento. Mediante esse contexto, os sujeitos dessa história se apropriaram de novas táticas para continuar realizando seus intentos, poucos movimentos tiveram integrantes tão audaciosos ao ponto de serem perseguidos, presos, torturados, exilados e continuaram lutando por outros meios (como os sindicatos, AP, Comunidades Eclesiais de Base etc.) pela causa em que acreditavam, ainda que o MEB-GO tenha encerrado suas atividades em 1967, afinal o longo caminho percorrido, não deixava dúvidas da sua relevância social.

Portanto, essa pesquisa abrange um período da história, em que o resgate da memória, por meio da história oral e fontes documentais, tornam-se instrumentos de busca e análise, onde futuros pesquisadores poderão ter acesso ao conhecimento da história do Movimento de Educação de Base em Goiás, por meio da disponibilização *online* e gratuita desta documentação.

## REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Maria Alice Martins. *Movimento de Educação de Base em Goiás*. Goiânia, 12/06/2006. Entrevista concedida a Maria Emilia de Castro Rodrigues. Digitado.
- CHAUI, Marilena. *Conformismo e Resistência: Aspectos da Cultura Popular no Brasil*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1986.
- COSTA, Maria Aída B.; JACCOUD, Vera; COSTA, Beatriz. *MEB: Uma história de muitos*. Petrópolis, RJ: Vozes: Nova. 1986. (Cadernos de Educação Popular – 10)
- CUNHA, Alda Maria Borges. *Movimento de Educação de Base em Goiás nos anos 1960*. Goiânia, 20/09/2006. Entrevista concedida a Maria Emilia de Castro Rodrigues. 52p. Digitado.
- FÁVERO, Osmar (org.). *Cultura popular educação popular – memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

\_\_\_\_\_. *Uma pedagogia da participação popular* – análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966). Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização, uma nova visão do processo. *In: Revista de Estudos Universitários*. Recife, PE: Universidade do Recife (4), 1963, p. 05-24.

FURTADO Celso. *Dialética do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura. 1964.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. Trad.: SIDOU, Beatriz. São Paulo: Centauro, 2006.

IANNI, Octavio. *Industrialização e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

[ISA] JUBÉ, Maria Isabel Ramos. *Movimento de Educação de Base em Goiás*. Goiânia, 17/08/2006. Entrevista concedida a Maria Emilia de Castro Rodrigues. Digitado.

JACCOUD, Vera. *Movimento de Educação de Base (MEB)*. Rio de Janeiro, 1966. (mimeo.). 13 p.

JORNAL 4º PODER. Ano 1, Goiânia, 07/07/1963, nº 43.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora UNICAMP, 2003.

MARX, Karl. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. *In: Revista Die Revolution*. Nova York, 1852.

MEB. *Relatório do Quinquênio 1961/1965*. Rio de Janeiro, 1966. (mimeo.). 51 p.

\_\_\_\_\_. *MEB em cinco anos – 1961/1966*. 2ª ed. Brasília, 1982.

\_\_\_\_\_. *1º Seminário de Animação Popular*. Rio de Janeiro, 15-25 fev./1965a. (mimeo.).

\_\_\_\_\_. *Relatórios de Animação Popular*. Rio de Janeiro, abr./ 1965b. (mimeo.). 48 p.

\_\_\_\_\_. *Animação Popular*. Apostila nº 05 Série A. Rio de Janeiro. s/d. (mimeo.).

\_\_\_\_\_. *Cultura Popular*. Rio de Janeiro. 1962. (mimeo.). MEB-GO. *Temas para debates com Monitores*. O Homem e a História. Caderno nº 01. [Goiânia, GO], s/d. (mimeo.).

\_\_\_\_\_. *Relatório de Animação Popular: O Encontro*. Anexo 7-A. *In: Uma experiência de Educação de Base MEB-GO: Relatório – Documento*. Goiânia, GO, out./1964. (mimeo.).

\_\_\_\_\_. *Relatório dos 1º e 2º Treinamento de Líderes*. Anexo 15. *In: Uma experiência de Educação de Base MEB-GO: Relatório – Documento*. Goiânia, GO, 1965. (mimeo.).

\_\_\_\_\_. *Relatório de Encontro com a Equipe de Serrinha*. Anexo 16. *In: Uma experiência de Educação de Base MEB-GO: Relatório – Documento*. Goiânia, GO, 1966. (mimeo.).

\_\_\_\_\_. *Programa a Comunidade se Reúne (15/05/1965)*. Anexo 12. *In: Relatório – Documento: Uma experiência de Educação de Base*. [Goiânia, GO], 1967. (mimeo.).

PEIXOTO FILHO, José Pereira. *A Travessia do popular na contra-dança da educação*. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1985.

\_\_\_\_\_. *A Travessia do popular na contra-dança da educação*. Goiânia, GO: Ed. Da UCG, 2003.

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. “*Enraizamento de esperança*”: As bases teóricas do Movimento de Educação de Base em Goiás. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO, 2008. 314 p. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/doutoradomariaemilia.pdf>>. Acesso em: 20/04/2012.

SAPORITI, Emilia; MANZOLLI, Maria Cecilia. *Aprendizagem prática através da dramatização*. s/l, s/d.

TOSCHI, Mirza Seabra; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. Infovias e educação. *In: Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, n. 2, p. 313-326, jul./dez. 2003.

Anais Eletrônicos do  
**X Encontro Estadual ANPUH-GO**  
**Didática da história: pesquisar, explicar, ensinar**

ISSN 2238-7609

**O USO DAS NOVAS LINGUAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA**

Maria de Fátima Oliveira<sup>1</sup>  
proffatima@hotmail.com

**RESUMO:** As transformações teóricas no conhecimento histórico com a inserção de novas abordagens, novos problemas, novos objetos e, conseqüentemente, de novas fontes, possibilitaram e exigiram a incorporação de novas linguagens ao ensino de História. Essas novas linguagens (cinema, música, patrimônio cultural, televisão, internet, histórias em quadrinhos (HQ), teatro, revistas, meio ambiente etc) fazem parte do cotidiano do educando, e se bem utilizadas, podem tornar o processo ensino/aprendizagem mais prazeroso, interessante e conseqüente. A questão que se coloca é a da necessidade de se refletir mais sobre as particularidades de tais linguagens, de seu uso como mediadora do processo ensino/aprendizagem de História e sua contribuição na formação da consciência histórica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de História; Novas linguagens; Consciência histórica.

**ABSTRACT:** The theoretical transformations in the historical knowledge that appeared with the new approaches, new problems, new objects and, consequently, new sources, facilitated and demanded the incorporation of *new languages* to History teaching. These new languages (cinema, music, cultural heritage, television, internet, comic strips, theatre, magazines, environment etc) are part of the student's daily life and, if properly used, can make the learning/teaching process more enjoyable, interesting and consequential. The question that arises is the need of thinking more about the peculiarity of such languages, the use of these

---

<sup>1</sup> Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas (UnUCSEH) – UEG.  
Doutora em História.

languages as a mediator in the History learning/teaching process and their contribution to the historical consciousness.

**KEYWORDS:** History teaching; New languages; Historical consciousness.

*Se o professor optar por trabalhar com as “novas” linguagens aplicadas ao ensino de História, ele deve ter claro que esta “novidade” não vai resolver os problemas didático-pedagógicos do seu curso. (Marcos Napolitano)*

Os avanços referentes às concepções teóricas sobre ensino aprendizagem que propõem novas posturas pedagógicas, tanto do professor quanto do educando, passaram a valorizar diversas metodologias e didáticas facilitadoras de uma aprendizagem dialógica e mais significativa. Nesse contexto, novas linguagens vêm sendo incorporadas ao ensino da disciplina História. O uso dessas novas linguagens é benéfico, mas sua prática precisa ser acompanhada, e mesmo antecipada de uma teoria que reflita sobre suas particularidades.

Em consonância com as mudanças que vêm se processando na produção do conhecimento histórico, torna-se necessário repensar as práticas do ensino de História na sala de aula, pois o ensino da disciplina História no ensino básico não tem acompanhado satisfatoriamente essas transformações. De acordo com Leandro Karnal “(...) sendo o ‘fazer histórico’ mutável no tempo, seu exercício pedagógico também o é” (KARNAL, 2003, p. 8).

Entendemos que os professores de História precisam estar atentos para as mudanças teórico metodológicas e para a necessidade de renovação das práticas pedagógicas voltadas para uma aprendizagem mais significativa no ensino de História. Tais práticas referem-se tanto à valorização do conhecimento prévio do educando sobre a temática a ser estudada, quanto a atenção às mudanças que se processam na produção do conhecimento histórico e a relação entre esse saber histórico e o saber escolar, numa constante troca de experiências através de debates e críticas. Nesse processo, é imprescindível que os professores busquem conhecer as possibilidades e especificidades do uso de novas linguagens no ensino da disciplina História visando atender à sensibilidade desse educando. Pois, utilizá-las indiscriminadamente, sem um conhecimento prévio e embasamento teórico apropriado, pode resultar numa prática superficial e prejudicial a esse mesmo processo.

Nesta perspectiva, é louvável a mudança que tem se processado nos currículos dos cursos de licenciaturas em História, no sentido de exercitar a prática curricular desde as séries iniciais e de formar professores pesquisadores, buscando acabar com a dicotomia licenciatura

versus bacharelado e sala de aula versus pesquisa. Louvável, porque a experiência tem nos mostrado que ensino, pesquisa e extensão são realmente partes de um mesmo processo e que o ensino ou a didática da História não é um apêndice da História, mas, ao contrário, deve ser percebida no conjunto da História e não pode prescindir da teoria e da pesquisa.

Nas últimas décadas a preocupação com um ensino de História mais dinâmico, prazeroso e conseqüente<sup>2</sup> tem produzido bons resultados por meio de debates, publicações, grupos de estudos, congressos, seminários e diversas modalidades de encontros de História. Esta nova postura tem se refletido de modo muito positivo no cotidiano da sala de aula nos cursos de graduação, mas com menor intensidade no ensino básico. As tentativas de incorporação dessa pluralidade de manifestações das experiências humanas ao ensino são importantes e contribuem para o desenvolvimento de atitudes mais críticas diante da realidade, pois estas novas linguagens fazem parte do cotidiano do educando, e se bem utilizadas podem contribuir para melhorar o processo ensino/aprendizagem da História.

Entretanto, observamos que, embora os professores procurem inovar suas aulas, utilizando com bastante freqüência as novas linguagens no ensino de História, na maioria das vezes este procedimento não é acompanhado de uma reflexão teórica, nem é feito de forma planejada. Refletir sobre o assunto e apresentar algumas sugestões é uma forma de contribuir para o diálogo sobre uma temática que tem preocupado os profissionais do ensino, e, atentar para estas possibilidades é investir na necessidade de novas propostas e nas trocas de experiências pedagógicas nas práticas do ensino de História.

Para que ocorra uma aprendizagem significativa é necessário *tocar* na sensibilidade do educando, e para aproveitar tais sensibilidades, os professores têm procurado incorporar temas e problemas que tenham um significado real na vida do estudante, pois, ao incorporar essas novas linguagens nas aulas de História, o professor se volta para a questão da sensibilidade do educando e favorece o exercício da sociabilidade pela própria dinâmica de sua inserção na vida cotidiana do educando. Nesse sentido, não basta fazer uso de novas tecnologias e novas linguagens no ensino, essa nova postura deve ser dimensionada com os currículos e com as práticas pedagógicas de modo geral. Como bem observa Maria Auxiliadora Schmidt “A relação da escola com estas novas tecnologias, em geral, tem sido contraditória” (SCHMIDT, 1997, p. 63).

Portanto, faz-se necessário lembrar que não basta introduzir novas linguagens ao ensino. Qualquer mudança nesse campo deve ser acompanhada de conhecimento,

---

<sup>2</sup> Para mais detalhes, ver Jaime Pinsky e Carla B. Pinsky no livro organizado por Leandro Karnal, História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas, São Paulo: Contexto, 2003.

planejamento, reflexão e muita sensibilidade. Mais, que as *sensibilidades* não podem ser esperadas apenas dos professores, mas dependem de ações conjuntas das diversas esferas dos agentes responsáveis pelo processo, e interessados em resultados significativos na educação.

O que vai garantir um bom resultado e sucesso no processo ensino/aprendizagem não é o uso de meios inovadores, mas a sensibilidade do professor em saber selecionar e adequar ao fim que se deseja atingir. Como bem afirma Leandro Karnal, “uma aula pode ser extremamente conservadora e ultrapassada contando com todos os mais modernos meios audiovisuais. Uma aula pode ser muito dinâmica e inovadora utilizando giz, professor e aluno.” (KARNAL, 2003, p. 9).

Percebemos que ainda há uma defasagem significativa entre as práticas pedagógicas do ensino de História vigentes na universidade e as do ensino básico, daí a necessidade de sociabilização do conhecimento produzido e praticado na universidade com as escolas de ensino básico. Em nossa experiência com o uso de novas linguagens no ensino de História, compartilhamos das constatações feitas por Selva Guimarães Fonseca:

Enquanto, nos cursos superiores, os temas eram objeto de várias leituras e interpretações e predominava uma diversificação de abordagens, problemas e fontes, nas escolas de ensino fundamental e médio, de uma maneira geral, as práticas conduziam à transmissão de apenas uma história, uma versão que se impunha como a verdade. A formação universitária constituía o espaço da diversificação, do debate, do confronto de fontes e interpretações. A escola, o lugar da transmissão. E o livro didático, na maioria das vezes, a principal – senão a única – fonte historiográfica utilizada por professores e alunos (FONSECA, 2003, p. 60-61).

Como tentativa de promover esta aproximação entre a universidade e a escola básica, visando um diálogo contínuo e a troca de experiências, desenvolvemos no curso de História da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas o curso de extensão “A História além da Sala de Aula”<sup>3</sup>. A iniciativa partiu de inquietações vivenciadas no trabalho com o componente curricular Estágio Supervisionado no curso de História, no qual detectamos que há muita carência de cursos voltados para a formação continuada de professores. O objetivo do curso foi diminuir a referida defasagem acima mencionada.

As grandes mudanças políticas e econômicas ocorridas a partir do final do século XX e principalmente a difusão de novas tecnologias colocou em questão o modo tradicional de ensinar. Diante desta situação, profissionais do ensino das diversas áreas do conhecimento e particularmente os professores de História têm se perguntado se é possível desenvolver uma prática de ensino adequada ao esse novo tempo, com outras exigências.

---

<sup>3</sup> O curso é oferecido gratuitamente para professores da rede pública, graduandos de licenciaturas de História e de outros cursos. Os licenciandos do curso de História são convidados a participar como monitores na elaboração e execução dos módulos selecionados.



O curso de extensão buscou priorizar um ensino da História em consonância com esta preocupação, tendo como principais objetivos: incorporar novas “linguagens” às aulas de História no ensino básico; propiciar uma interação continuada entre a universidade e as escolas públicas de ensino básico; possibilitar a prática do ensino associado à pesquisa e extensão, integrando didática, docência e pesquisa na formação de futuros professores e dos que já estão atuando em sala de aula (formação continuada ou em serviço); inovar a prática educativa pela aproximação entre teoria e prática; conquistar níveis de competência pedagógica que permitam uma prática educativa inclusiva; e conhecer e discutir as múltiplas abordagens didáticas valorizando os saberes reflexivos do educador e do educando. Em quatro edições consecutivas, o curso desenvolveu diversas temáticas. A seguir, destacamos algumas, como exemplos:

- **Diversidade étnica na sala de aula:** concebemos que este é um tema essencial nas aulas de História. Segundo documento do MEC, para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar e valorizar a diversidade étnica e cultural que a constitui (MEC /SEC 1998), pois por sua formação histórica a sociedade brasileira é marcada pela presença de diferentes etnias, grupos culturais, descendentes de imigrantes de diversas nacionalidades, regiões e línguas. A implantação da Lei 10.639/20, tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares veio contribuir para as discussões e práticas de respeito à diversidade étnica nas escolas. Os educadores têm papel essencial na mudança de posturas subjetivas e objetivas de discriminações, estimulando atitudes que valorizam o respeito às diferenças de cada povo, desconstruindo, assim, visões racistas pré-concebidas.
- **História e educação ambiental:** a necessidade do estudo da temática do meio ambiente pelos historiadores decorre, principalmente, das formulações propostas pelo Ministério da Educação para o ensino Fundamental e Médio, aliada à ressonância dos graves problemas ambientais no mundo de hoje. O Ministério da Educação colocou a problemática ambiental para os professores ao estabelecer os Parâmetros Curriculares Nacionais para o sistema de ensino. Isto significa que o ensino de história deve, nos próximos anos, contemplar a problemática ambiental nas salas de aula, bem como os demais temas denominados transversais. Trabalhar a educação ambiental no curso trouxe resultados muito positivos junto aos participantes, principalmente pela boa receptividade, devido às possibilidades de abordagem que o tema oferece.

- Leitura e interpretação de mapas históricos: a História pode ser verificada não só no tempo, mas também no espaço. Portanto, seu ensino não pode prescindir do uso constante do mapa histórico. O mapa é um documento e deve ser visto como tal e como qualquer outro documento, deve ser lido e interpretado criticamente. A união entre texto histórico escrito e mapa torna a história ensinada mais compreensível, mais humana, mais concreta e mais prazerosa.
- História e música: segundo Circe Bittencourt (2004, p. 379), “o uso da música é importante por situar os jovens diante de um meio de comunicação próximo de sua vivência, mediante o qual o professor pode identificar o gosto, a estética da nova geração...” A música é um documento, não é produzida com a finalidade didática, mas transforma-se em recurso didático por meio das metodologias empregadas pelo professor. Nesse processo é preciso transformar a música em objeto de investigação e passar do estágio de ouvir a música como um prazer, diversão e transformar em ação intelectual. Pois de acordo com Bittencourt, existe uma grande diferença entre ouvir e pensar a música, e que na prática da sala de aula é necessário fazer essa transição. Por isso é importante que o professor conheça e apresente aos alunos a produção teórica sobre os procedimentos para se usar a música no ensino de História, relacionando-a com a prática por meio de exemplos, pois esta linguagem tem apresentado bons resultados no processo ensino/aprendizagem da História. A educação associada a atividades musicais torna-se mais participativa e desperta maior interesse e motivação no educando. Para se obter êxito com a atividade é necessário que o professor estude e reflita sobre o potencial que a música oferece para o ensino de História.
- História e cinema: o cinema e/ou filmes fazem parte do cotidiano dos alunos, por isso acreditamos que os professores que pretendem trabalhar com cultura audiovisual em sala de aula, precisam ter um mínimo de conhecimentos na área. Caso contrário, correm o risco de se deixar dominar pela estética superficial de uma obra cinematográfica e, transmitindo isso para seus alunos, usar irrefletidamente o filme pelo filme. Na grande maioria das vezes o que se costuma designar como “filme histórico”, por utilizar como pano de fundo de seu enredo algum acontecimento histórico, é, antes de ser um elemento artístico ou informativo, um produto industrial. Um produto de uma indústria caríssima, que passou por diversos filtros, de financeiros a ideológicos, antes de chegar ao público consumidor. Desse modo, os professores precisam conhecer e se familiarizar com esta “ferramenta” para que possam desenvolver uma visão crítica acerca do universo do cinema, compreendendo as particularidades de sua linguagem e seu papel no ensino.

- História e patrimônio histórico: a incorporação do patrimônio histórico e de museus ao ensino de História faz parte dessa nova prática e tem se mostrado vantajosa para o ensino. A educação associada a estas atividades torna-se mais participativa e descentralizada, despertando maior interesse e motivação pessoal no educando. Acreditamos que conhecer o patrimônio histórico e visitar museus torna o ensino mais rico e espontâneo, podendo ainda desenvolver no educando um senso crítico voltado para a valorização e preservação desse patrimônio. Os bens que compõem o patrimônio cultural são espaços educadores privilegiados, pois são considerados como espaços da memória e do conhecimento e se constituem em evidência concreta do cotidiano de grupos sociais do passado.
- História e teatro: o desenvolvimento de atividades teatrais na escola tem uma importância fundamental na educação. Ele permite ao aluno uma enorme “gama” de aprendizados, como, a socialização, a criatividade, a coordenação, a memorização, o vocabulário e muitos outros. Através do teatro, o professor pode perceber traços da personalidade do educando, seu comportamento individual e em grupo, traços do seu desenvolvimento, sendo que essa situação permite ao educador, um melhor direcionamento para a aplicação do seu trabalho pedagógico.
- História em quadrinhos: nos últimos anos, as histórias em quadrinhos têm sido utilizadas como recurso didático por muitos professores das diversas disciplinas que compõem o currículo escolar. Nas aulas de História elas podem oferecer variadas possibilidades de uso pelos professores, pois sua produção ajuda os estudantes a compreenderem temas complexos da História. Seu uso como recurso didático com temas históricos, tem apresentado significativos resultados, embora ainda seja pouco frequente no meio acadêmico. Ao trabalhar com HQ históricas, os professores podem aproveitar o formato para, de forma lúdica, trabalhar temas que envolvam desde questões da antiguidade, como problemas sociais atuais, como discriminação racial, pobreza e desigualdade, além de política e organização econômica. No desenvolvimento deste módulo em forma de oficina, os participantes tiveram a oportunidade de interagir e vivenciar experiências novas, por meio de experiências e sugestões de como trabalhar em sala de aula (e mesmo fora dela), e o mais importante, tomaram consciência de sua importância e possibilidades no cotidiano da sala de aula.
- História e documentos escritos: com tantas novas linguagens para o ensino de História, o professor não pode deixar de explorar em sala de aula os documentos escritos. Utilizar documentos históricos na sala de aula requer do professor conhecer e distinguir as

especificidades, abordagens e tratamentos dados às fontes. Requer a preocupação de recriar, avaliar e reconstruir metodologias do saber histórico para situações de ensino/aprendizagem. Os documentos são fundamentais no trabalho de produção do conhecimento histórico e o objetivo principal de sua utilização na sala de aula é que os educandos percebam como se constrói o conhecimento histórico, bem como as continuidades e rupturas entre o passado e o presente.

Durante o curso, o diálogo com os docentes do ensino básico foi muito importante para a compreensão dos reais problemas e dificuldades encontradas e vivenciadas por eles no cotidiano da sala de aula. No decorrer de quatro anos trabalhando com o curso de extensão podemos destacar algumas observações.

a) Dificuldade de participação nesse tipo de atividade, por parte dos professores da rede pública. Sabemos que esta questão é complexa, devido às condições em que operam a maioria dos profissionais do ensino básico, principalmente pela extensa carga horária em sala de aula e baixa remuneração, dentre outros. Como bem observou Maria Auxiliadora Schmidt em seu texto sobre a formação de professores de História, pois,

Formado, o professor de História, como tanto outros, envolve-se com encargos familiares, com a luta pela sobrevivência e quase sempre não dispõe de tempo e nem de dinheiro para investir em sua qualificação profissional. Seu cotidiano é preenchido com múltiplas tarefas; seu tempo de viver é fragmentado, dilacerado pelas preocupações muitas vezes contraditórias entre sua profissão, família e progresso cultural (SCHMIDT, 1997, p.55).

b) Pouco interesse pelos textos teóricos e desejo por “receitas” prontas. Na maioria das vezes, percebe-se por parte dos participantes do curso, certa resistência ou falta de vontade em ler os textos teóricos sugeridos. Mesmo aparentemente concordando sobre a importância do embasamento teórico para as atividades práticas, são poucos os participantes que lêem tais textos. Parte da justificativa para esta atitude pode ser também explicada pela fala de Schmidt, citada acima. Muitas das vezes, não é apenas desinteresse, mas o cansaço e o desânimo diante de sua situação caótica.

c) Dificuldade, dos professores em exercício, em expor suas experiências. Observamos que embora os professores em exercício tenham algumas boas e positivas experiências com o uso das novas linguagens em suas aulas, sentem-se receosos e constrangidos em expô-las e sociabilizá-las. Procuramos incentivá-los a fazê-lo, pois geralmente são exposições interessantes que contribuem para a discussão e para o aprendizado. O que fica mais evidente neste aspecto é, como dito anteriormente, a carência de embasamento teórico em suas tentativas de trabalhar com linguagens e metodologias tidas como inovadoras.

d) Interação entre professores em exercício e professores em formação. Este é um dos principais objetivos do curso e talvez a parte mais rica da experiência, pois, é a partir do diálogo entre universidade e escolas do ensino básico que percebemos as lacunas e as necessidades para a abordagem de novos temas, teorias e metodologias. Segundo Paulo Freire, o diálogo só acontece entre iguais e diferentes, nunca entre antagônicos. Há diálogo somente quando os envolvidos se ligam com amor, humildade, esperança, estabelecendo uma relação de simpatia entre ambos, de fé no outro, fazendo-se críticos na busca de algo. Segundo Barille,

Formação contínua (ou em serviço) “De forma geral, trata-se de um processo contínuo e dinâmico, envolvendo cooperação pedagógica entre professores-orientadores, professores e demais profissionais do ensino, com assessoria permanente (presencial ou à distância) das agências formadoras, com vistas a uma aplicação práticosocial, elevando o nível de atuação profissional bem como o nível do ensino escolar.” (BARILLI, 1998, p. 43).

Portanto, a opção em trabalhar com novas abordagens, metodologias e linguagens exige uma postura teórica diferenciada da tradicional. Os profissionais do ensino de História tentam encontrar novas maneiras de lidar com tais mudanças e adequar o ensino da disciplina utilizando-se de novas tecnologias e explorando novos objetos e abordagens na sala de aula. Nesse processo, o diálogo entre professores universitários, graduandos e professores do ensino básico por meio de atividades de extensão, por exemplo, é uma forma de diminuir a distância entre o conhecimento histórico produzido a partir desta nova visão e a práxis da sala de aula nas escolas de ensino Fundamental e Médio. Segundo Carla Bassanezi Pinsky,

Os currículos escolares e o próprio trabalho em sala de aula têm procurado acompanhar o desenvolvimento dos estudos históricos nas universidades. A velha História de fatos e nomes já foi substituída pela história Social e Cultural; os estudos das mentalidades e representações estão sendo incorporados; pessoas comuns já são reconhecidas como sujeitos históricos; o cotidiano está presente nas aulas e o etnocentrismo vem sendo abandonado em favor de uma visão mais pluralista (PINSKY, 2009, p.7).

Nossa experiência tem mostrado que no ensino básico ainda persiste muito do ensino tradicional, e quando o professor se aventura a utilizar uma nova metodologia, não se preocupa em conhecer teoricamente suas especificidades. A aproximação da universidade com as escolas de ensino básico pode e deve estreitar os laços entre elas de forma a possibilitar uma rica troca de experiências.

Nessa perspectiva, a formação contínua deve ser vista como tão importante quanto à formação inicial, pois seus objetivos devem ser a preocupação com uma contínua

atualização, qualificação e capacitação do docente para que sua prática esteja coerente com os avanços teórico-metodológicos e domínio dos conhecimentos da área em que atua, visando assim à superação de problemas e lacunas da sua formação inicial, devido à emergência de novos saberes de sua área de conhecimento.

O diálogo entre universidade e ensino básico é ainda muito acanhado, e, devido à sua importância, o mesmo carece de maior atenção e de ações que garantam que esse diálogo aconteça de modo contínuo, mesmo quando não há mais vínculo formal entre o professor em exercício no ensino básico e a instituição universitária. Portanto, defendemos que um passo fundamental em nossa realidade complexa no ensino, é o diálogo contínuo e direto entre a universidade e o ensino básico, visando à troca de experiências e a busca de soluções para os problemas que ora enfrentamos. Nesse sentido, esse diálogo precisará perpassar todo o processo de formação do professor, desde sua formação inicial e persistir na formação continuada. Não há dúvida de que nossa realidade escolar atual é complexa, e acreditamos que é no pensar, repensar e reinventar a escola e o ensino que conseguiremos avançar em nosso fazer cotidiano tanto na universidade quanto nas escolas de ensino básico.

O problema do não envolvimento de importantes segmentos da sociedade nas discussões e decisões políticas para a educação, e a não participação dos setores mais interessados na elaboração de políticas educacionais, gera certa falta de comprometimento na efetivação das mesmas. Para se alcançar legitimidade e participação dos professores nas políticas educacionais é imprescindível que os mesmos sejam envolvidos nos debates e decisões a que serão chamados a colocarem em prática.

Nesse sentido, a formação continuada poderá suprir as lacunas no que se refere ao uso de “novas” linguagens no ensino de História, pois professores em exercício por longo período podem não ter tido a oportunidade de conhecer as especificidades de seu uso no processo ensino aprendizagem.

De acordo com Jörn Rüsen (2007), a aquisição do conhecimento histórico exige uma compreensão dos mecanismos de elaboração histórica e visa uma constituição de sentido que orienta a ação dos educandos. A consciência histórica não se resume a conhecer o passado, ela é, ao mesmo tempo, o âmbito e o objetivo do aprendizado histórico. Para se alcançar uma consciência histórica, a experiência histórica precisa ser apresentada sob diversas perspectivas, para que os estudantes compreendam que o mesmo fato pode ser apreendido de diversas maneiras. Daí a necessidade de se questionar continuamente a respeito das orientações e discussões sobre as condições, finalidades, objetivos e significados do ensino, pois a aula de História é um espaço privilegiado de formação de consciência histórica.

Nesse sentido, o uso das diferentes linguagens no ensino de História pode contribuir para a formação da consciência histórica e favorecer uma aprendizagem mais significativa, ou seja, um ensino de História mais crítico, democrático e prazeroso.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha e SOIHET, Rachel. *Ensino de História: Conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2003.
- BARILLI, E. C. V. *Formação continuada de professores: por quê? como? e para quê? Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro: ENSP, v. 26, n. 143, p. 43-46, out./nov./dez. 1998.*
- BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002. (Coleção Repensando o Ensino).
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.
- MATOS, Maria Izilda Santos de. História e Música: reflexões, pesquisa e ensino. In: *Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas*. São Paulo: ano I, n. 3, julho 2001, p. 58-62.
- NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- NIKITIUK, Sônia (org.). *Repensando o Ensino de História*. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da nossa época).
- PINSKY, Carla Bassanezi (Org.) *Novos Temas nas Aulas de História*. São Paulo: Contexto, 2009.
- RÜSEN, Jörn. *História Viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UNB, 2007.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A Formação do Professor de História e o cotidiano na Sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.) *O Saber Histórico na Sala de Aula*.
- SOUZA, Luiz Carlos de. A Fotografia como documento Histórico: Possibilidades de Abordagem Metodológica no Ensino. In: *Anais do XI Encontro Regional de História – ANPUH/Minas Gerais*.

Anais Eletrônicos do  
**X Encontro Estadual ANPUH-GO**  
**Didática da história: pesquisar, explicar, ensinar**

ISSN 2238-7609

**POESIAS E MEMÓRIAS DE EDUCANDOS E TRABALHADORES DO CAMPO –  
NARRATIVAS DE UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO POPULAR EM GOIÁS**

Maíra Soares Ferreira<sup>1</sup>  
mairasoaresferreira@gmail.com  
Maria Emilia de Castro Rodrigues<sup>2</sup>  
me.castrorodrigues@gmail.com

**RESUMO:** Propomos uma reflexão sobre o trabalho de conscientização e alfabetização de adultos, expressos por meio de poesias dos trabalhadores do campo e educadores do Movimento de Educação de Base de Goiás da década de 1960. As ações desses trabalhadores, influenciadas pela proposta dialógica de Paulo Freire e pelos movimentos sociais de educação popular do período, explicitam modos de viver que se constituem em contextos criativos, desiguais e contraditórios. O que temos captado na pesquisa do “Centro Memória Viva do Centro-Oeste: Documentação e Referência em Educação Popular, Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos” e buscamos localizar, organizar e disponibilizar na documentação *online*, com vistas a contribuir com os processos de produção social de memórias e sentidos de histórias abertos à renovação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Movimento de Educação de Base de Goiás (MEB-GO); Educação popular; Memória.

**ABSTRACT:** We propose a reflection about the work of adult literacy and awareness, expressed through poetry of rural workers, educators and students, of the Base Education Movement of Goiás in the 1960s. The actions of these workers, influenced by Paulo Freire's dialogical proposed and by some social movements on popular education actives on the

---

<sup>1</sup> Psicóloga, Mestre em Educação pela FE/USP e, atualmente, assistente de pesquisa do Centro Memória Viva (CMV) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás FE/UFG (Apoio: FUNAPE).

<sup>2</sup> Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) e coordenadora do Projeto de Pesquisa sobre o MEB-GO no CMV - FE/UFG.



period, explicit ways of living that constitute creative contexts, uneven and contradictory. What we have captured in the research of "Living Memory Center of the Midwest: Documentation and Reference in Popular Education, Social Movements and Education for Youth and Adults" (CMV), and seek to find, organize and make available in the online documentation, in order to contribute to the processes of social production of memories and stories – always open to renewal.

**KEYWORDS:** Base Education Movement of Goiás (MEB-GO); Popular education; Memory.

## **Introdução**

A Educação Popular em Goiás nos anos 1960 foi muito intensa, destacando-se os trabalhos desenvolvidos pelo Centro Popular de Cultura de Goiás (CPC-GO) da União Nacional dos Estudantes (UNE), Instituto de Cultura Popular de Goiás (ICP), e Movimento de Educação de Base em Goiás (MEB-GO). Neste artigo abordaremos sobre a experiência de alguns educandos e educadores do MEB-GO que, por meio de poesias, expressaram a história de um trabalho de conscientização e alfabetização de adultos que foi fortemente influenciado pelos movimentos CPC, Movimento de Cultura Popular - MCP, UNE e em especial pela contribuição de Paulo Freire e sua equipe no processo de alfabetização de adultos em Goiás via MEB.

Pouco tempo antes do nascimento do MEB-GO, houve o II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958) que apontou para a necessidade de rediscussão das formas e do conteúdo da Educação de Adultos (EDA), dando ênfase no direito de todos à escolarização de fato. Nele houve críticas às campanhas de educação de adultos das décadas de 1940/50 que, além de não cumprirem as promessas de erradicação do analfabetismo, de continuidade dos estudos para os adultos e da melhoria nas condições de vida dos que conseguiam acesso à escola; se utilizavam de metodologia e materiais distantes da realidade dos adultos.

Já o II Congresso alavancou uma mobilização intelectual, intensificou a luta política e ideológica e, entre outros, lançou luz no trabalho de Paulo Freire que se apresentou como alternativa para a superação do conceito de alfabetização enquanto decodificação, articulando-o com o ato político de leitura do mundo, da palavramundo, no qual o educador e o educando são vistos como sujeitos ativos da história, da cultura e do processo ensino-aprendizagem,

rumo a sua humanização. Nesta grande reunião, Paulo Freire criticou a educação tradicional que via (e ainda vê) o analfabeto como ignorante – uma tábula rasa vazia na qual o educador deveria depositar conhecimentos – propondo uma EDA (atualmente educação de jovens e adultos - EJA) em que homens e mulheres fossem vistos e ouvidos como pessoas com repertórios próprios, experiências sociais acumuladas, possuidores e produtores ativos de cultura. Assim, apontou que, numa proposta dialógica de educação, é possível compreender a produção de conhecimentos como ato coletivo e processual, pautada em conteúdos vivos, dinâmicos e sempre a partir do cotidiano dos sujeitos envolvidos.

Nesta direção, uma ação educativa que não nega a cultura das classes populares, mas que a valoriza e aprende através do diálogo<sup>3</sup>, favorece a passagem da consciência ingênua, que os homens possuem, para a consciência crítica, necessária ao engajamento ativo para a transformação social foi a tônica ideológica do MEB-GO.

### **Movimento de Educação de Base em Goiás**

Seu início formal foi em um período de efervescência política, econômica, cultural em âmbito nacional e internacional, intensamente vivido em Goiás. Um contexto de grande mobilização e envolvimento que se explicitava também nas músicas e poesias criadas e cantadas, nas peças de teatro apresentadas em praças públicas nas carrocerias de caminhões, nas greves e manifestações organizadas, entre outras ações efetivadas por parte dos universitários e estudantes secundaristas, envolvendo também a comunidade dos bairros de Goiânia e interior do estado de Goiás, em especial nas atividades promovidas pelo CPC-GO e MEB-GO. O foco da época era a construção do nacionalismo e da identidade nacional, ou seja, buscava-se a afirmação da identidade cultural e a democratização da cultura nacional.

No amplo quadro de mobilização social encontrava-se também o Estado de Goiás, cujo governo apoiou os estudantes e as camadas populares na busca de participação política, visando essencialmente à organização dos trabalhadores rurais. O apoio de Mauro Borges perpassou desde a criação da associação de lavradores e sindicatos; a criação do ICP-GO, com vistas a estreitar a vinculação governo-povo, inclusive, entre outras ações, financiando a ida de estudantes do CPC e do ICP-GO ao Recife, para aprender com Paulo Freire e sua equipe o novo método de alfabetização; até o apoio técnico financeiro nos encontros de trabalhadores rurais e de estudantes.

---

<sup>3</sup> Diálogo tomado como encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo e que envolve ação e reflexão, a práxis, sob pena de tornar-se ativismo ou discurso vazio (FREIRE, 1962).

Naquele período, como a escola oficial era distante da vida e do mundo do trabalho, era autoritária, conservadora e excludente para a grande maioria da população do estado, estes movimentos populares, buscaram construir fora da escola uma educação popular de adultos que proporcionasse o acesso do povo ao processo educativo. Este posicionamento apontou para uma perspectiva de educação popular, produzida pelas classes populares e por grupos e instituições a elas vinculadas de acordo com os interesses dos trabalhadores. Estava em construção uma “Pedagogia dos Oprimidos”.

Assim, foi neste cenário de descontentamento e de busca de alternativas que se inseriram os movimentos populares de educação e cultura da década de 1960 em Goiás, como o MEB-GO. Na conjuntura nacional surgiram outros movimentos ligados a instituições da sociedade civil: o MCP criado em 1960 por estudantes, artistas e intelectuais pernambucanos, teve no seu seio a gestação do Sistema Paulo Freire em Recife/Pernambuco; e o CPC, advindo da União Nacional dos Estudantes (UNE). Originados na sociedade política foram criados: a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961), no Rio Grande do Norte; e o Plano Nacional de Alfabetização – PNA do Ministério de Educação e Cultura (1963), que contou com a participação de Paulo Freire a convite do Ministro da Educação para coordenar o Plano ; e com vínculos entre a sociedade civil e sociedade política, houve o Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), apoiado financeiramente pelo Governo Federal e a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) na Paraíba.

O MEB foi instituído e organizado em 1961, sob a responsabilidade da CNBB e contou com o apoio do Governo Federal por meio de um convênio assinado com a Igreja Católica que possibilitou a liberação de recursos para alfabetizar parte da população brasileira nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Como o estado de Goiás contava com a maioria da população vivendo no meio rural e analfabeta, o MEB-GO voltou-se para educação de adultos analfabetos, especialmente os trabalhadores de Goiânia e do interior do estado de Goiás, conforme o alcance das ondas da Rádio Difusora de Goiânia. Em Goiás, a história do MEB contou com a iniciativa do bispo local que, inicialmente, denominou este movimento de Sistema Tele-Radiofônico de Goiás (SETERGO) e, somente posteriormente, quando aderiu ao MEB nacional, passou a denominar Movimento de Educação de Base de Goiás (MEB-GO). Essa proposta educativa era desenvolvida por militantes da Igreja Católica que utilizavam o sistema de transmissão e recepção de modo organizado e politicamente engajado.

Nos anos 1960 os movimentos de educação popular se intensificaram, entre eles o MEB inicialmente com sua ação culturalista e de integração social, de sobreposição do urbano

sobre o rural, do conhecimento científico sobre os saberes da comunidade, passando posteriormente a uma perspectiva de conscientização e politização, emancipatória e numa perspectiva transformadora, em defesa de uma sociedade mais justa e humana, numa perspectiva socialista. Por fim, o MEB-GO teve sua ação fortemente articulada aos demais movimentos estudantis, sociais e de educação popular, como: a Juventude Universitária Católica – JUC da Ação Católica Brasileira (ACB), o Centro Popular de Cultura - CPC da UNE e o Instituto de Cultura Popular de Goiás –ICP/GO, a Ação Popular (AP) e o Sindicalismo Rural de Goiás.

Segundo o monitor Oscavú José Coelho (2004), em entrevista:

[...] a questão sindical estava no início do MEB. O primeiro chute aí na conscientização do lavrador foi o MEB, principalmente aqui na região da arquidiocese, até então, ninguém tinha a menor noção [...] Nós tinha uma escola... que era escola estadual, lá na Fazenda Serrinha. E ela era muito mal, a professora já era uma senhora já de idade, e aí a gente reuniu e foi ver que... como é que tava aquela escola, não tava funcionando! Ela dava aula o dia que queria, tinha dia que chegava lá mandava os menino ir embora... e a gente foi ver ela tava com mais de setenta e dois ano parece, já tava com trinta e dois... trinta e três ano de serviço prestado como professora e não conseguia... no Estado não conseguia aposentar, e até então ela fazia o que queria dentro da escola, né. E os pais não tinha conhecimento. Aí quando começaram a ver lá dentro da escola que aquilo tava errado, aí fomos atrás. Aí conseguiram [...] uma escola municipal, até com ajuda de uns políticos aí... aí conseguiu alguma coisa e aí a gente fundamo lá a escola municipal. Juntamo os pai dos aluno, fizemo mutirão, construimo um grupo e esses político ajudou a prefeitura a organizar lá, mas deram também só o telhado, o resto foi tudo... nós fizemos mutirão, fizemos adobo, janela e porta, foi tudo serrada madeira na mão, meu irmão era carpinteiro, já mexia com alguma coisinha, feito as porta, janela, e tudo feito assim na base da... do mutirão. E eu assim... fui... foi isso aí o que... a evolução do qui... que favoreceu o camponês naquela época foi isso, né, a gente começava... a mobilizar..... a ter mais consciência.

## **A Pesquisa do MEB-GO no CMV-CO**

Como supracitado, na década de 1960, Goiás apresenta uma história rica empreendida pelos movimentos populares de educação de adultos (EDA). O MEB-GO conta com alguns registros, pesquisas e uma publicação a respeito, mas muitos de seus dados se encontram dispersos, com memórias fragmentadas. Quer seja pelas circunstâncias históricas da ditadura militar que provocaram a ocultação e o apagamento de registros. Quer seja pelo espaço marginal que a EJA sempre ocupou no processo educacional, especialmente aquele voltado para o meio rural. Assim, faz-se necessário o trabalho de localização, identificação, recuperação, organização e descrição desse material, como – no caso – o Centro Memória Viva se propõe a fazer.

A pesquisa sobre o MEB-GO está inserida no projeto mais amplo que é a criação do Centro Memória Viva do Centro-Oeste (2010-2014) com sede em Goiânia. Trata-se de um desdobramento de outros trabalhos desenvolvidos pelas professoras responsáveis, desde o ano de 2000, como o Projeto “Infovias e Educação<sup>4</sup>” (2000-2002); a pesquisa de doutorado de Rodrigues (2008), sobre os referenciais teóricos que subsidiaram o Movimento; o Projeto Museu de Educação Virtual da Educação de Jovens e Adultos<sup>5</sup> (MEVEJA); e diálogos estabelecidos entre educadores e pesquisadores da educação de jovens e adultos (EJA) na Anped/2008 e 2009<sup>6</sup>. O Infovias e Educação teve por finalidade o uso das novas tecnologias na educação, e teve como um de seus resultados a criação do Museu Virtual da Educação em Goiás<sup>7</sup>, disponível no site da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

Neste espaço virtual, da história da educação em Goiás, que contempla coleções relativas a documentos, fotos, arquitetura, objetos, tecnologias e, relacionado à EJA, a coleção “Memória Viva” – um museu dentro de outro –, cujo conteúdo se refere à EDA antes da década de 1960; textos, livros teses e dissertações sobre a EJA; materiais didáticos de EJA da década de 1990; e movimentos populares da década de 1960, com o vídeo “Memória Viva” que contempla a voz de educadores que atuaram no Movimento de Educação de Base em Goiás (MEB-GO).

Nesta direção, a partir da Norma Brasileira de Descrição Arquivística (Nobrade), pretendemos disponibilizar *online*, de forma pública e gratuita, os documentos, publicações, pesquisas, imagens e relatos orais sobre o MEB-GO, pois entendemos que este material compõe uma experiência social acumulada da educação brasileira e, por isso, pode contribuir com a construção e continuidade da história e resistência nacional. Enfrentando a política de silenciamento do estado ditatorial brasileiro, e buscando valorizar a memória dos cidadãos e a

---

<sup>4</sup> Este projeto foi explicitado em um artigo com o mesmo título na Revista Educação e Pesquisa, por Toschi e Rodrigues (2003).

<sup>5</sup> Para dar continuidade, aprofundamento, sistematização e disponibilização da memória da EJA em Goiás, foi elaborado, em 2003, o Projeto Museu de Educação Virtual da Educação de Jovens e Adultos (MEVEJA) que foi aprovado por mérito pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), mas não recebeu recursos para a sua efetivação.

<sup>6</sup> Em 2008 foi retomado o debate sobre a importância de se reunir as memórias e documentos da EJA e disponibilizá-los no ambiente virtual e no ano seguinte as Instituições de Ensino Superior e o Ministério da Educação (MEC) conversaram acerca do interesse na construção de Centros de Referência nacionais sobre Educação Popular, Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), que explicitou a sua intenção de apoiá-los. Para implantação do CMV do Centro-Oeste uniram-se as universidades federais (Universidade Federal de Goiás -UFG, Universidade Federal de Mato Grosso -UFMT, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul -UFMS e Universidade de Brasília -UnB), a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), os movimentos sociais e de educação popular, entre eles o Fórum Goiano de EJA.

<sup>7</sup> Este Museu Virtual ([www.fe.ufg.br/museu](http://www.fe.ufg.br/museu)) foi reformulado em 2009, uma iniciativa do projeto de pesquisa “Projeto de Educação da Sociedade Goiana do Século XIX”, e terá seu relançamento no ano de 2012 como uma coleção na Rede de Estudos de História da Educação de Goiás – REHEG ([www.fe.ufg.br/reheg](http://www.fe.ufg.br/reheg)).

tradição e cultura oral, a pesquisa do Centro Memória Viva (CMV) de modo geral, e mais especificamente sobre o MEB-GO, representa um instrumento de defesa dos interesses populares e a preservação da experiência social dos movimentos. Assim ela visa disponibilizar e manter este acervo “vivo”, ou seja, aberto a constantes recriações e elaborações da história da educação popular para jovens e adultos brasileiros.

Daí as perguntas e reflexões para o presente artigo: como fazer isto? Para quê? Como valorizar esta história? Como mantê-la aberta? Como captar os movimentos subjetivos e objetivos presentes nos momentos de perlaboração da ditadura brasileira? Qual o potencial presente nas criações poéticas? Por que elas revelam o empoderamento dos sujeitos? Por que lembrar? Quais os riscos do esquecimento e da repetição?

O referencial teórico adotado para sistematização e análise do acervo documental e oral das experiências relacionadas ao MEB-GO tomará por base os seguintes autores: Adorno (1963); Bosi (1994); Castro (1992); Fávero (1983, 2006); Freire (1962, 1963, 1967, 1987, 1976); Freud (1915); Halbwachs (2006); Peixoto Filho (1985, 2003); Rodrigues (2008) e Thompson (1992).

### **Criações poéticas e a proposta da relação dialógica de Paulo Freire**

Conforme uma professora da Equipe Central do MEB-GO e locutora das aulas, Alda Maria Borges Cunha:

Os sambinhas – da Betinha – que compunham para cantar quando se reuniam trazia bem a filosofia e a base teórica que estavam presentes nas músicas e nos versos: idéia de utopia, revolução, humanização. O disquinho da UNE expressava bem isso. O breque do samba fazia referência ao paredão: paredão que Cuba usava para matar as pessoas, e que para nós dizia que se for preciso luta armada a gente faz. Era um grupo totalmente envolvido com Tchê Guevara, cujas notícias chegavam pelo rádio e textos escritos. Líamos também textos vindos da China, de Mao Tsé-Tung, cujas leituras eram feitas às escondidas. Pe. Vaz nos ouvia, dava palestras, nos passava textos de filosofia (CUNHA, entrevista, 2005).

A metodologia do trabalho no rádio a partir de 1963 deixou de ser um *script* detalhado e passou a ser composto por palavras chave, dicas, roteiros didáticos (e não todo o texto), programas redigidos na linguagem popular e elaborações metodológicas compostas por músicas, poesias, teatros e esquetes, e sempre que possível, inclusive contando com a participação de monitores e educandos. Em outras palavras, um trabalho por meio de palavras geradoras conforme Paulo Freire propunha. Pois de acordo com Freire (1987), a codificação e a descodificação da palavra geradora garante que o processo de aquisição da leitura e da

escrita seja significativo, uma vez que parte do diálogo e dos códigos que os alunos conseguem dominar. A partir do diálogo estabelecido, o professor/monitor pode ter conhecimento das formas de compreensões prévias dos educados em relação ao tema tratado e, assim, ter subsídios para trabalhar buscando aprimorar essas compreensões de forma crítica e reflexiva.

É importante que o educando desenvolva a consciência crítica de sua realidade por meio da reflexão, para isso é fundamental que o professor parta da leitura de mundo desse aluno, da leitura da realidade em que ele vive e assim o conduza a refletir e transformar seu mundo, sua situação concreta – sua vida cotidiana, sua realidade local, pessoal e social. A língua deve ser estudada “em uso” e não com palavras soltas e repetição em coro das sílabas de um outro contexto, sem sentido e, portanto de forma mecânica.

A interação verbal é vista como contribuinte e enriquecedora do processo de alfabetização. Nesta direção, conforme os estudos e propostas de Paulo Freire e segundo nossos entrevistados, é possível que haja socialização de conhecimentos em sala de aula desde que o educando entenda, antes de mais anda, o significado das palavras, da educação, da formação humana, da situação política e social de sua comunidade. Somente depois de “aprender a ler o mundo” é que se lê a forma da palavra. O aluno compreende a existência da sílaba escrita, além de compreender a correspondência entre a fala e a escrita, sem necessitar apenas de memorização. O primeiro procedimento é a leitura do mundo que cerca o educando. E este ocorre por meio da “codificação” da palavra geradora, essa codificação pode ser feita através de desenhos, da linguagem oral, de gestos, músicas ou códigos que o aluno domina e que de alguma maneira representa os aspectos de sua realidade.

Nesta direção, observamos segundo os entrevistados, que os temas eram discutidos de modo a propiciar amplas e pontuais reflexões sobre a realidade local. E o professor/monitor tinha como tarefa estabelecer uma boa relação de diálogo com o coletivo, provocando nos alunos as mais diferentes compreensões e visões de mundo. É importante salientar que o mote deste trabalho intelectual e grupal está na criação de subsídios de intervenção.

Em outras palavras, ferramentas de intervenção para que esses alunos se apropriem de sua realidade buscando transformações constantes. Quando o educando, sujeito e cidadão, recebe a oportunidade de falar e o espaço para ser ouvido ele sente que seus conhecimentos são valorizados e legitimados como tais. Ele é respeitado como ser humano no mundo e como aluno na sala de aula, ou seja, ele é convidado a se posicionar na sociedade e a compartilhar seus conhecimentos com os demais compondo uma teia de trocas e crescimentos.

Em suma, trata-se de um elemento essencial para o ser no mundo e, também, para a construção da relação ensino-aprendizagem. Para finalizar, a descodificação seria o segundo passo no qual o monitor poderá levar vários suportes para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, sempre a partir dos temas geradores. Sobre estes suportes, observamos que o Movimento de Educação de Base de Goiás, não se restringiu à voz do locutor, mas também lançou mão, nas visitas presenciais das supervisoras aos monitores, da escuta aberta, da criatividade e recursos como textos, artigos de revistas, letras de músicas, entre outros; bem como os recebia na Rádio para participarem dos programas do Movimento e ou ainda recebia correspondências ou materiais vindos dos monitores e os utilizava nas aulas.

Como exemplo disso, no verso do Diário do monitor José Moreira, entregue à Equipe Central do MEB-GO, tem-se a poesia de sua autoria:

Quanta gente ainda vive como algum dia  
 Vivendo num cativo sem regalia  
 Sem jeito de defendê o pão de cada dia  
 Nem vendo o irmão que padece, não favorece a burguesia

Digo isso porque vejo aqui no sertão  
 O povo não guarida nem união  
 Não conhece seus direitos de cidadão [cidadão]  
 Em nosso sertão goiano, o que está mandando é a lei do patrão

Tudo isto se acontece eu digo porque  
 Só falta de instrução pro povo vive  
 O pobre está esquecido sem ninguém vê  
 Sofrendo calamidade, e infelicidade por não saber

Precisamos de buscar a evolução  
 Para ver se desenvolve nossa nação  
 Pra tirar o camponês da escravidão  
 Para a vida que vivemos, hoje já temos a solução

Temos nosso sindicato pra defende  
 A nossa reforma agrária vamos fasêr  
 Um Brazil mais promissor, ainda vamos vêr  
 Um povo politizado, e bem preparado tem que vencê.

Nosso ponto de partida, e organização  
 Quero dar ao camponez uma sugestão  
 Confiem neste sistema de promoção  
 Que viza levar o povo, a um Brasil novo sem exploração.

Estas e outras manifestações da cultura popular dos monitores, educandos e demais pessoas da comunidade eram valorizadas pelo MEB-GO, um movimento de educação popular. A educação popular era extremamente vinculada à cultura popular e ao processo de conscientização do povo. Cultura compreendida por estes movimentos como o conjunto dos modos de ser, de viver, pensar e se expressar de um agrupamento social humano,



historicamente produzido. Perspectiva que compreende o homem enquanto ser incompleto, que necessita do outro para se ver como tal, e é isto que o põe em contato com outros homens no campo da sociabilidade historicamente situada, possibilitando se constituir.

Cultura popular elaborada pelas e/ou com as camadas populares ao longo de sua vivência, enquanto expressão de sua história, de seu modo de ser, agir, pensar e expressar o mundo, a si mesmas, e as relações que estabelecem entre os homens e com o mundo, nas quais produzem saberes, valores, crenças e visão de mundo do povo, muitas vezes manipulada pelos interesses dominantes, o que favorece o velamento da realidade.

É a cultura popular o ponto de partida para a superação do senso comum que lhe é inerente e aqui deve ser considerado um ponto de apoio estratégico para no seu seio articular e veicular uma ideologia historicamente necessária, que possibilita organizar os trabalhadores, formando o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição e lutam pela transformação da realidade social, etc. Mas, é importante acentuar que o respeito à cultura popular, pelos intelectuais comprometidos com a classe trabalhadora, pressupõe a elevação cultural, ética e política das massas, o que passa por um processo educativo histórico-crítico.

Ainda, segundo o monitor Oscavú José Coelho foi:

[...] através da Ação Popular que a gente começou a fazer um entrosamento com os estudantes, tanto aqui da Federal [UFG], como da Católica [UCG, atual PUC Goiás], como qualquer movimento de estudante, aí foi quando foi extinto o MEB... mas o resto eles não podia extinguir, né. E aí a gente deixou um pouco esse mar do MEB e pulou pro mar... pro barco da Ação Popular, e inclusive eu tava aqui... não tive prejuízo com isso, porque a mercadoria que viajava no MEB era a mesma da AP, o barco era o mesmo e o caminho era... as vezes diferenciava, mas a chegada era a mesma. Então não teve prejuízo. Aí em sessenta e seis a gente foi preso... Quando foi extinto o MEB, a gente ficou na Ação Popular, que era clandestino, naquela época ela era mais acompanhada pelo Partido... Partido Comunista, então era clandestino, né, então como a gente fazia: nós nunca deixamos de fazer reunião, nós tinha uma mata muito grande [...], a gente localizava os ponto de reunião por árvore, por exemplo, tinha uma paineira muito boa onde a gente se reunia, então nós...nóis apelidava aquilo de “Fazenda Tal” e assim a gente fazia, quando ia dar um anúncio na rádio, por exemplo, eu avisava na Rádio Difusora, a Rádio Difusora naquele tempo tava na mão dos redentoristas, ela era da arquidiocese mas não tinha nada a ver, quem mandava era os redentoristas, e a gente tinha que ter muito cuidado e aí o que que eu fazia: eu precisava de discutir alguma coisa com os jovem, aí eu vinha na Difusora ou mandava um recado por Claudino da Silveira que tinha aquele programa “Morão da Porteira”, aí eu falava “Alô Boiadeiro Zé Bento tô te avisando que no dia tal eu tô com uma boiada fechada na ‘Fazenda Mangueira’ a tantas hora, e eu preciso que ocê traga um boiadeiro aqui pra nós... vê se a gente faz um negócio”. Aí, esse Zé Bento era da Ação Popular daqui, né. Aí como sempre tinha esse problema eu já avisava “Agora eu estou com uma ciera jove, falava eu tô com alguma novia que tá assim com pobrema, precisando de... d’alguma assistência, traga algum veterinário pra dar uma mão pra gente.”, aí é que ele recorria aqui a Federal ou a Católica e levava os estudante dali de cima com remédio tudo. E dentro desse esquema a gente conseguiu a tratar de muita gente e sobreviveu uma porção de tempo. (...). (COELHO, entrevista, 2004).

Este relato demonstra o quanto a ação do MEB-GO foi reflexiva, crítica e contribuiu para a formação histórico-política dos monitores, líderes locais e educandos das comunidades atendidas. Formação política que contribuiu para que, mesmo com o encerramento das atividades do Movimento, propiciar condições para que seus integrantes pudessem atuar em sindicatos e outras atividades/movimentos que contribuíssem para ações políticas de intervenção na realidade social em que viviam com vistas a transformá-la.

Contudo, no contexto social pós 1964, a ação transformadora advinda da formação política do MEB não era bem aceita pelos fazendeiros e tão pouco pelos militares, o que levou integrantes do MEB-GO – tanto monitores, como educandos e membros da Equipe Central – à prisão, ao exílio, como podemos ver no relato abaixo:

Eu tinha marcado uma confraternização na minha casa, tanto que era aniversário meu, e nisso lá o que era mais perigoso era três fazendeiro aonde funcionava mais a escola radiofônica. Aí um dos fazendeiro falou, na roça tudo fica sabendo logo, né. Falou “Eu quero só vê se aquele carro daquela equipe de Goiânia entra dentro da porteira da minha fazenda”. Aí me contaram: “Ih não! Tá tranquilo!” aí eu já... no dia da festa eu saí, aí na casa dos companheiro eu falei “Olha, ocêis desce aqui, sai da fazenda”, marquei um ponto lá um pouco retirado, escondido na entrada da fazenda, “Vamo reunir lá!”, e lá nós reunii. Nisso chega o carro da equipe central, aí ele ficou no meio de nós, nós chegamo na porteira era oitenta pessoa cantando, batendo palma, e o indivíduo tava lá com tapa-borrão, aí quando ele viu aquela turma de gente, aí ele puxou a porteira até atrás. Aí foi que eu vim, falei “Eu sei o que ele quer!” “Olha, nós queria ter perguntado, eu fui na sua casa mas ocê não tava, não te encontrei, nós tamo indo pra uma confraternização lá em casa, vamo cantar moda, brincar o resto do dia, não leva a mal não mais tô te convidando agora pra ir junto com nós!”. Ele: “Não! Eu tenho umas coisa pra fazer ali, agradeço muito o convite!” E o povo acabou de passar, e passou e fechou a porteira e foi pra casa dele lá e nós foi pra cá. E era isso que ocê tinha que fazer pra sobreviver se não pudesse, até que... por algumas falha, deduraram nós e nós acabou sendo... sendo preso. Agora, era essa a vida da gente. Agora, uma prisão não sei se a gente... se até não era o causo de contá, era completamente arbitrária, não tinha mandato de segurança, mas tem uma coisa que eu acho que era importante, tinha no nosso meio tinha um senhor de oitenta ano, oitenta e um parece, que era aluno da escola, foi preso, prenderam um companheiro que na hora que eles chegaram em casa ele não tava, ele tinha saído pra buscar uma parteira pra dar assistência à mulher dele pro primeiro filho, nisso quando ele chegou a polícia já tava, e ele tiraram ele nessa condição: a parteira entrou pra dar assistência a mulher dele e ele saiu preso. Noutra casa eles chegaram e... Isso foi em sessenta e seis, porque aí já tava bem na ditadura, né, mas ditadura pra nós era um só um nome, né, porque atrapaiá pra nós não atrapaiou. Aí foram pra outa casa, chegou lá tinha uma criancinha, uns oito ano e a criancinha achou aquilo muito ruim e veio e grudou nas perna do pai e gritou “Tem dó do pai, não faz isso!”, e não adiantou: o camarada pegou no braço do pai dele e rastou o pai, a criança desequilibrou e caiu e ficou chorando e saíram com o pai dela (COELHO, O. J., entrevista, 2004).

Foram muitas pessoas cassadas dos quadros do MEB-GO, presas e exiladas pelo regime militar pós 1964, provocando por muito tempo um silenciamento acerca dos trabalhos desenvolvidos no interior do MEB-GO. Diante deste fato, e considerando que vivemos num

país em que a memória tende a ser sucateada, vale retomar a importância de preservar a história da educação através do registro, análise e aprofundamento das experiências e dos fatos ocorridos, especialmente daqueles pouco conhecidos, cujos elementos não estão suficientemente organizados, uma vez que se encontram dispersos em coleções particulares, na memória individual ou, ainda, guardados nas gavetas daqueles que participaram da história.

Anos depois Oscanú reelabora sua experiência já na forma poética:

Acontecido Camponêz

Depois da revolução  
No ano de 66  
No Município de Itauçu  
Veja o que o exercito fêz  
Amando do Fazendeiro  
Prenderam 22 camponêx

As prisões foram feita  
Sem mandato de prisão  
Obedendo denunsa falça  
Feitas pelos patroão  
Que os lavradores estava  
Fazendo agitação

Nos estava organizando  
Máz com outra intenção  
Tentando se libertar  
De uma grande exploração  
Pois as família vivia  
Em regime de escravidão

Prenderam um senhor  
Com mais de 70 anos  
Dava pena você ver  
O velhinho reclamando  
Nos vamos morrer fuzilado  
Eu vi um dele falando

Derrubaram uma criança  
Que tentou defender o pai  
Vai embora seu moço  
E deixa a gente em pais  
Sai daqui muleque atrevido  
Se não você também vai

Prenderam outro companheiro  
Foi da cadeia para o hospital  
Dai 6 mezes recebeu  
O seu golpe fatal  
Ficando a esposa e o filho  
Sem o amparo paternal

Na hora que me prenderam  
Me deram este recado  
Você é o mais perigoso

Como chefe da quadrilha  
Que era considerado  
Todos vieram embora  
E eu la fiquei trancado  
Quando cheguei de volta  
Todos já tinha mudado  
Nossa esposa reuniu  
Formaram uma comição  
Foram ate Goiania  
Em busca de proteção  
Amiassaram ir a impreenca  
Nas radia e televisão

Foi assim a nossa luta  
Luta de 22 conpanheiro  
Nós perdemos alguma coisa  
Mas eles também perdeu  
Emprestamos a força nacional  
Nem tudo eles venceu

A mais de 30 anos  
Esta arvore foi plantada  
Em terra de Itauçú  
Esta terra abençoada  
Nossos novos companheiro  
Traís ela muito bem cuidada

Entre estes fezendeiro  
Tinha um que era adevogadoo  
Reuniu os seus colegas  
E passou este recado  
Este bando de comunista  
Estão muito bem orientado

Vamos usar estas prisões  
Para outra intenção  
Mandar este povo embora  
Sem nenhuma indenização  
Todos eles tem direito  
Ao uso da lei capião

Nossa história vem de longe  
Vem la da iscritura sagrada  
Mata uns mais nasce outros  
Para seguir esta jornada

Por isto vai algemado  
Sobre mira de fuzil  
Por nós sera vigiado

Itaçu se fez presente  
Nesta luta abençoada

Goiânia, /setembro/2003  
Oscavú José Coêlho

### Criações poéticas, lapsos de memória e histórias orais

Em uma conversa recente com uma professora da Equipe de Coordenação Local do MEB-GO, o seguinte depoimento foi compartilhado: “Quanto mais vou lendo e ouvindo [sobre o material do MEB-GO da pesquisa de doutorado e Centro Popular de Cultura por meio dos artigos no Jornal 4º Poder], mais vou compreendo minha história, mais minha memória vai narrando e compondo uma história pessoal e social” (A. M. B. C., 2012). Coerente com este depoimento, Halbwachs (2006) informa que, “recorremos a testemunhos para reforçar ou enfraquecer e também para completar o que sabemos de um evento sobre o qual já temos alguma informação, embora muitas circunstâncias a ele relativas permaneçam obscuras para nós (p.29)”. O autor desenvolve esta ideia para explicitar o quanto a nossa impressão pode se basear não apenas na nossa lembrança, mas também na de outros, e o quanto a nossa confiança na exatidão de nossa recordação ganha uma força maior quando esta mesma experiência é contada e ouvida por outras pessoas. Assim, a relação entre a memória pessoal e social, individual e coletiva são instâncias indissociadas, fronteiras fluídas.

Entre as pesquisas de Sigmund Freud e Theodor Adorno a respeito da atividade psíquica denominada “perlaboração do passado” encontramos uma tênue diferença e complementariedade entre as esferas pessoal e social. O estudo acerca do conceito de “perlaboração do passado” requer estudos a respeito dos processos psíquicos da repetição e atuação, rememoração e esquecimento, assim como a compreensão dos conceitos de autonomia e emancipação. No entanto, neste momento, restringiremo-nos a dois textos entendidos como base deste estudo; são eles: “Recordar, Repetir e Elaborar (*Durcharbeiten*)” (Freud, 1914) e “O que significa elaborar (*Aufarbeitung*) o passado” (ADORNO, 1963).

Entre os conceitos *Aufarbeitung*, utilizado por Adorno e *Durcharbeiten*, utilizado por Freud observa-se que ambos foram traduzidos para o português como elaborar<sup>8</sup>, mas que há entre eles uma diferença e relação conceitual importante. Assim, após um diálogo com o

<sup>8</sup> O verbo substantivo *Durcharbeiten*, segundo Laplanche, encontrou um equivalente satisfatório no termo inglês working-through. Para a tradução do português, o autor sugere que usemos expressões como elaboração interpretativa ou neologismos como, perlaboração e explica que o termo elaboração – assim como foi traduzido para o português – corresponde melhor aos termos alemães *Bearbeiten* ou *Vearbeiten*, que estão presentes em outros textos de Freud. (Ref. LAPLANCHE e PONTALIS, 2000).

filósofo alemão, Prof. Christophe Türcke<sup>9</sup>, optou-se pelas seguintes traduções: “perlaboração histórica” e “perlaboração psíquica”, respectivamente. Eis a explicação: O termo freudiano “perlaboração psíquica”, *Durcharbeiten*, expressa o trabalho de travessia, de passar por dentro; *durch* traduz-se como travessia e *Arbeit* como trabalho. Quanto ao conceito *Aufarbeitung* utilizado por Adorno, Türcke diz que esse é um dos poucos conceitos adornianos que ele não considera muito adequado<sup>10</sup>, uma vez que todo o texto desenvolve a ideia de um trabalho de travessia do passado, ou melhor, também de *Durcharbeiten*, só que desta vez em um plano social e não psíquico como em Freud, daí se pensar em “perlaboração histórica<sup>11</sup>”.

Sigmund Freud (1914) entende a “perlaboração” como a atividade que possibilita a superação da repetição de uma situação traumática e/ou aprendida. Repetição esta, entendida aqui como uma atuação irrefletida, não imbuída da consciência de si, que pode implicar uma espécie de “fuga para a frente”, sem lidar com o passado doloroso. Este comportamento atuante nos permite compreender a natureza da compulsão a não lidar com o pesar do passado e a dor da memória. Assim, o esquecimento e a ação não refletida são engrenagens da compulsão à repetição.

A compulsão à repetição é a maneira do indivíduo não recordar e, portanto, não lidar com o que foi reprimido. O recurso subjetivo para superar a compulsão à repetição seria o trabalho da “perlaboração” que, segundo Sigmund Freud, é um trabalho árduo e de grandes transformações para o indivíduo. Deste modo, em um primeiro momento, a “perlaboração psíquica”, seria a reconciliação com o material reprimido: um trabalho interno de compreensão e aceitação das resistências psíquicas para, por intermédio do que foi trazido à consciência, lidar com a dor da lembrança.

É importante ressaltar que a abordagem freudiana deste artigo é clínica, uma vez que se trata de observações ligadas a técnicas terapêuticas usadas para a ressignificação a-posteriori do material reprimido. No entanto, é preciso observar que sua concepção da psicologia individual não deixa de ser eminentemente social:

O contraste entre a psicologia individual e a psicologia social ou de grupo, que à primeira vista pode parecer pleno de significação, perde grande parte de sua nitidez quando examinado mais de perto. É verdade que a psicologia individual relaciona-se

<sup>9</sup> Diálogo estabelecido no Colóquio Internacional de Teoria Crítica, organizado pela Universidade Metodista de Piracicaba / São Paulo em agosto de 2006.

<sup>10</sup> Türcke supõe que questões políticas vigentes no momento levaram Adorno a escolher um conceito e não outro.

<sup>11</sup> A pesquisadora e tradutora Gagnebin em seu livro “Lembrar Escrever Esquecer” (2006) também sugere os termos perlaborar e travessia como uma melhor tradução para os conceitos citados; sendo assim, a informação veio a confirmar as indagações acima.

com o homem tomado individualmente e explora os caminhos pelos quais ele busca encontrar satisfação para seus impulsos instintuais; contudo, apenas raramente e sob certas condições excepcionais, a psicologia individual se acha em posição de desprezar as relações desse indivíduo com os outros. Algo mais está invariavelmente envolvido na vida mental do indivíduo, como um modelo, um objeto, um auxiliar, um oponente, de maneira que, desde o começo, a psicologia individual, nesse sentido ampliado mas inteiramente justificável das palavras é, ao mesmo tempo, também psicologia social (FREUD, 1922, p. 201).

Theodor Adorno (1963) concebeu a “perlaboração do passado”, partindo dos estudos clínicos de Freud, porém ampliou o conceito, referindo-o a um processo histórico-social preciso: o holocausto. Inserido em um contexto histórico muito preciso, o da reconstrução da Alemanha e da progressiva instauração de um modelo capitalista triunfante na República Federal Alemã, Adorno escreve sobre a impossibilidade de fazer face aos horrores cometidos pelo nazismo. Segundo o autor os alemães dos anos 50 desejavam “esquecer” esse passado recente porque seu peso era tão forte que não se podia mais viver no presente; porém: “tentar se libertar do passado sem antes lidar com ele, escapar – do que ainda está presente – é o mesmo que viver à sua sombra” (ADORNO, 1963, p. 63).

Deve-se observar que o autor não está enfatizando o esquecer natural e necessário à vida, mas sim o esquecimento “induzido”, o não querer saber ou o fazer de conta que não sabe. Em outras palavras, Adorno aponta para este passado como algo que deve se tornar presente não para permanecer ou para ser recriminado, mas para ser “perlaborado” e, se possível, esquecido. Neste sentido, a falta de domínio sobre o passado e a pouca consciência diante o horror presente na sociedade revela a possibilidade de algo semelhante a Auschwitz se repetir.

Para finalizar entende-se que o trabalho de “perlaboração histórico-cultural”, tal como tematizado por Adorno e o trabalho de “perlaboração psíquica”, como conceituara Freud se entrelaçam no constante movimento dialético da “perlaboração do passado”.

### **Considerações finais**

Como supracitado o MEB-GO foi um movimento de educação popular com fortes influências do pensamento de Paulo Freire, uma vez que tinha como premissa o trabalho conjunto com os sujeitos das classes populares rurais. Manteve, especialmente a partir de 1963, a proposta de diálogo e conscientização dos educandos, de modo a despertá-los para os problemas sociais e políticos a fim de buscar soluções e intervenções para uma transformação social mais justa e igualitária. Ou seja, superar a realidade opressora que viviam e ainda

vivem as camadas populares. Esta concepção está presente no relato de um ex-aluno deste movimento, o qual atuou também como monitor, Parcival Moreira Coelho:

Minha experiência do MEB foi essa que me colocou de pé em cima da propriedade privada, me colocou de pé em cima de um terreno, de uma realidade que estava obscura, que até então a gente não enxergava como um modelo que era passivo de mudança. E aí, as coisas abriu o campo, abriu o leque do caminho, né, começou aflorar nas estrofes, nos versos, na própria viola né, no violãozinho lá da cabeça do toco, esse desejo, essa visão, essa nova visão (COELHO, entrevista, 2005).

Esta citação, bastante poética e reveladora dos sentidos políticos da educação popular, compõe o trilha de uma estrada brasileira de resistências, lutas, opressões e conquistas. Neste sentido, ouvir e dar voz a estes ex-alunos, monitores e coordenadores é uma tarefa atual, uma vez que o passado perlaborado deve ser sempre atualizado, renovado e recriado de modo a significar o presente e mobilizar construções futuras. Uma educação arrebatadora e emancipatória tem o poder de libertar e transformar a sociedade, estimulando a formação de sujeitos conscientes e políticos, capazes de atuar e lutar na perspectiva da mudança. Assim, a educação é sempre política, seja para a mudança e superação dos conflitos, seja para a conservação e manutenção da opressão.

Para finalizar, apresentaremos uma criação poética do ex-aluno e monitor, Parcival Moreira Coelho, onde ele explicita sua liberdade pessoal e social conquistada por meio da consciência política. De outro modo, uma formação expressa na sua capacidade de ler o mundo e não necessariamente de escrever o mundo segundo, por exemplo, alguns ditames das regras gramaticais. Apropriar-se do passado e da história (perlaborar para não repetir) se desdobra em apropriar-se de sua realidade, em tomar as rédeas de sua própria vida e com isso construir diferentes possibilidades de futuro, de inserção social e pertencimento cultural. Assim, disponibilizar esta história particular e coletiva, regional e nacional, é contribuir com a contínua construção de um projeto de nação que carrega diferentes e importantes experiências, marcas, tradições, culturas, disputas e tendência à liberdade.

Mudei de idéia,  
também os meus rumos,  
por outros caminhos agora me vou.  
Não mais interessa as suas teorias,  
agora aprendi a saber quem eu sou.  
Não giro meus passos em torno dos seus,  
nem sigo os ditames que outrora traçou.  
Agora prefiro viver como gente,  
livrar minha mente da sua opção.  
(PARCIVAL, entrevista, 2005)

Eis as possibilidades de form(a)ção político social vivenciada no MEB-GO, que perpassou o fazer pensar daqueles que o integraram e fizeram dele um movimento de educação popular e não um movimento “Igrejeiro de terço na mão”, como ressaltou Parcival M. Coelho em uma de suas entrevistas.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. O que significa elaborar o passado? *In: Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1963.

BOSI, Eclea. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CASTRO, Ruth Cavalcanti Garcia de. *MEB: uma estratégia de comunicação com o homem do campo*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO, 1992.

FAVERO, Osmar (org.). *Cultura popular educação popular – memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

\_\_\_\_\_. *Uma pedagogia da participação popular – análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966)*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

FREIRE, PAULO. *Conscientização e alfabetização, uma nova visão do processo*. Recife, PE, [1962] (Brochura, 41p.).

\_\_\_\_\_. Conscientização e alfabetização, uma nova visão do processo. *In: Revista de Estudos Universitários*. Recife, PE: Universidade do Recife (4), 1963, p. 05-24.

\_\_\_\_\_. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

COELHO, Parcival Moreira. *Movimento de Educação de Base em Goiás*. Goianira: 14/07/2005. Entrevista concedida a Leuza Alves de Moura Silva.

COELHO, Oscavú José. *Movimento de Educação de Base em Goiás*. Goiânia, 07/07/2004. Entrevista concedida a Leuza Alves de Moura Silva.

CUNHA, Alda Maria Borges. *Movimento de Educação de Base em Goiás*. *In: Memória Viva/ Museu Virtual da Educação em Goiás*. Goiânia, 22/02/2002. Entrevista em vídeo (10 min.). Disponível em: <[http://www.fe.ugf.com.br/museu/memoria\\_viva\\_meb\\_5.html](http://www.fe.ugf.com.br/museu/memoria_viva_meb_5.html)>. Acesso em 20 out. 2011.

\_\_\_\_\_. *Movimento de Educação de Base em Goiás*. Goiânia, 31/05/2010. Trabalho inédito (Palestra).



\_\_\_\_\_. *Movimento de Educação de Base em Goiás nos anos 1960*. Goiânia, 20/09/2006. Entrevista concedida a Maria Emilia de Castro Rodrigues. 52p. Digitado.

\_\_\_\_\_. *Movimento de Educação de Base em Goiás nos anos 1960*. Goiânia, 20/09/2005. Entrevista concedida a Maria Emilia de Castro Rodrigues. 52p. Digitado.

\_\_\_\_\_. *Movimento de Educação de Base em Goiás*. Goiânia, 26/03/2012. Entrevista concedida a Maria Emilia de Castro Rodrigues.

FREUD, S. (1914a). Recordar, repetir e elaborar. Em: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. 12. Rio de Janeiro: Imago, 1990, p. 189-203.

GAGNEBIN, J.M. *Lembrar, Escrever, Esquecer*. SP: Editora 34: 2006.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

LAPLANCHE e PONTALIS. *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora UNICAMP, 2003.

MACHADO, Maria Margarida. *A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 1990*. Faculdade de Educação da PUC-SP. São Paulo, 2001.

PEIXOTO FILHO, José Pereira. *A Travessia do popular na contra-dança da educação*. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1985.

\_\_\_\_\_. *A Travessia do popular na contra-dança da educação*. Goiânia, GO: Ed. Da UCG, 2003.

RICOUER, Paul. *Memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. *“Enraizamento de esperança”*: as bases teóricas do Movimento de Educação de Base em Goiás. Goiânia, GO, Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2008.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOSCHI, Mirza Seabra; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. Infovias e educação. *In: Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.29, n.2, p. 313-326, jul./dez. 2003.

Anais Eletrônicos do  
**X Encontro Estadual ANPUH-GO**  
**Didática da história: pesquisar, explicar, ensinar**

ISSN 2238-7609

**A IMPORTÂNCIA DO CONCEITO DE SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA  
PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA NO ENSINO  
FUNDAMENTAL II FASE**

Maria Juliana de Freitas Almeida<sup>1</sup>  
mariajulianafa@gmail.com

**RESUMO:** Conforme Barca (2007) pensar a educação histórica é tarefa complexa, uma vez que, os conteúdos tradicionais de história já não são mais suficientes, pois, carregavam um pensamento uniforme e uni direcional. Isto repercute no ensino de História: o que ensinar? Como ensinar? O que selecionar? A crise de sentido no ensino de História atinge tanto professores quanto alunos. Na busca das raízes para o problema exposto é necessário investigar o conceito de Significância Histórica, e como este pode favorecer o ensino de História. Pode-se mesmo afirmar que as noções de significância histórica são construções pessoais, culturais, políticas e historiográficas transmitidas de forma diversificada aos membros de uma sociedade (CHAVES, 2006).

**PALAVRAS-CHAVE:** História; Ensino; Aprendizagem; Significância Histórica.

**ABSTRACT:** According to Barca (2007) historical thinking education is a complex task, since the traditional content of history are no longer sufficient, therefore, carry a uni-directional and groupthink. This affects the teaching of history: what to teach? How to teach? What to select? The crisis of meaning in the teaching of history affects both teachers and students. In search of the roots exposed to the problem is necessary to investigate the concept of Historical Significance, and how it can promote the teaching of history. One might even

---

<sup>1</sup> Maria Juliana de Freitas Almeida: graduada em Licenciatura Plena em História, pela UEG, UnU de Porangatu, especialista em Metodologia do Ensino e Pesquisa de História do Brasil, pela Faculdade Integrada de Amparo, professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Porangatu/ Go.

say that the notions of historical significance are personal constructs, cultural, political and historiographical transmitted in a diversified way to members of a society (CHAVES, 2006).

**KEYWORDS:** History; Education; Learning; Historical Significance.

É comum em conversas com professores de História, do Ensino Fundamental II Fase, estes se queixarem do pouco interesse que os alunos demonstram por suas aulas, existe uma distância entre os alunos e o conteúdo, fato este, que muitas vezes, leva o professor a uma espécie de acomodação, e mesmo a uma sensação de inutilidade do seu fazer. E, se ouvirmos as queixas dos alunos, estes nos dirão que as aulas são enfadonhas, cansativas e que os conteúdos de História não servem para sua vida prática, diferente da Língua Portuguesa ou da Matemática. A responsabilidade pelo quadro descrito normalmente é atribuída ao professor e seu método, principalmente o tradicional, utilizado largamente nas aulas de História.

Lembrando que o entendimento de História tradicional (OLIVEIRA, 2010, p. 14) é aquele que se dá como uma forma única, de verdades pré-estabelecidas, e principalmente baseada na pessoa do professor como “professor-enciclopédia”, o único detentor do saber (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 34), que acaba por não permitir ao aluno uma interpretação do passado em função dos problemas de sua vida prática (RUSEN, 2004, in CAINELLI, 2009, p. 19, 25).

Para melhor situar o problema é necessário uma breve exposição histórica da disciplina escolar História. No Brasil, os métodos, e objetivos, do ensino de História, pode ser dividido em três fases facilmente perceptíveis, conforme Schmidt e Cainelli:

(...) o ensino de História no Brasil passou por várias transformações, que acompanharam, muitas vezes, as mudanças ocorridas na organização e nas propostas educacionais brasileiras. Assim, podem-se apontar, pelo menos três fases características desse ensino: a fase que se pode denominar ensino tradicional, a fase em que predominou o ensino de estudos sociais e a fase atual, de ensino da História (2009, p. 17).

A fase tradicional conforme salienta as autoras, ainda não foi totalmente erradicada, e é caracterizada quanto à relação professor/aluno na centralidade do saber em torno do professor, o professor é o transmissor do saber e o aluno o receptor, e o método é formal, o conteúdo acrítico (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 18-19).

Os estudos sociais, oficializados no ensino brasileiro em 1971, ocupou o lugar da História, com conteúdos que tentavam “casar” conhecimentos de História e da Geografia, atrelados a uma concepção tradicional.

As décadas de 80 e 90 foram importantes por trazer de volta o ensino de História e Geografia, bem como atualizar as discussões em torno da disciplina aqui no Brasil. Desde os anos de 1970 na Europa, haviam pesquisas variadas quanto à disciplina escolar História e a formação de professores, o que inevitavelmente refletiu aqui no Brasil, conforme Schmidt e Cainelli :

A interferência de especialistas diversos permitiu um diagnóstico das condições de ensino da História em escolas brasileiras. Permitiu, também, um perfil do professor de história, cuja formação era dividida, nesse período, entre os cursos de graduação, de licenciatura em História curta ou plena, além do curso de Estudos Sociais, curto ou pleno (2009, p. 14).

Esse período foi marcado por intensos debates em torno do ensino de História, principalmente as discussões das novas concepções, conteúdos e metodologias de ensino, em uma clara tentativa de superar o ensino através do método tradicional, que era acusado de ser o culpado pelo pouco interesse despertado pela disciplina nas salas de aulas brasileiras.

Gabriel O Pensador, na música Estudo Errado (1995), alertava para as dificuldades do método tradicional: “Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi. Decoreba esse é o método de ensino. Eles me tratam como ameoba e assim eu não raciocino. Não aprendo as causas e as consequências só decoro os fatos. Desse jeito até a História fica chato(...) Tá tudo errado (...)”. Também Schmidt e Cainelli (2009) chamam a atenção para a necessidade de refletir acerca do ensino de História baseada na repetição dos conteúdos.

Para superar as dificuldades mencionadas anteriormente, eram feitas apostas na renovação dos métodos de ensino, e principalmente na incorporação de materiais didáticos variados nas aulas de História, largamente incentivados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s): “propunha-se também a incorporação de novas tecnologias historiográficas como metodologia de ensino (por exemplo, o trabalho com linguagens culturais – cinema, música e fotografia, entre outras; além do trabalho com os documentos escritos” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 16).

Iniciou um período de uso, quase indiscriminado, de tecnologias variadas no ensino de História. Foi o apogeu dos filmes históricos, documentários, trazendo um viés de modernidade duvidosa para dentro das salas de aula. Alteraram-se os procedimentos, mas o

tradicionalismo, a história unívoca permaneceu. É inegável, conforme Schmidt e Cainelli, mesmo tendo recebido muitas críticas, as importantes contribuições que os PCN's trouxeram:

Duas contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais foram a ênfase nas inovações metodológicas e o afincamento na busca de novos caminhos para a **avaliação**. Além de propor um trabalho menos expositivo e mais participativo, no qual o professor desempenha um papel de mediador, na avaliação sugeria-se a ideia de um trabalho contínuo, privilegiando a aprendizagem como processo, e não como produto para ser medido na prova [grifo das autoras] (2009, p. 16).

Os PCN's trazem à tona, também o debate quanto aos objetivos da disciplina:

Espera-se que ao longo do ensino fundamental os alunos gradativamente possam ampliar a compreensão de sua realidade, especialmente confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas, e, assim, **possam fazer suas escolhas e estabelecer critérios para orientar suas ações** [grifo meu] (BRASIL, 1997, p. 43).

Nas últimas décadas presenciamos mudanças na sociedade, nas tecnologias, nas aspirações dos indivíduos, e claro nos alunos, que não foram completamente incorporadas nas escolas, no ensino de forma geral e no ensino de História em particular. Nesse sentido era necessário buscar novas formas de trabalhar a disciplina, com o objetivo de romper o tradicionalismo que permeia as salas de aula, por uma construção mais crítica, através da reflexão e utilização de outras fontes e pontos de vistas variados. Conforme Circe Bittencourt (2009) devemos promover a participação do aluno, em nome de uma sala de aula diferenciada para superar o tempo único, homogêneo e linear remanescente do ensino tradicional, e sua carência de orientação.

A necessidade de revisão no ensino de História, sentida no Brasil, já havia sido percebida desde a década de 1970 por pesquisadores do Reino Unido, que buscavam alternativas para as ideias recorrentes que afirmavam a incapacidade de crianças aprenderem História, por tratar de temporalidades distantes, concepções abstratas de tempo e noções históricas. Alguns autores acabavam por justificar o pouco interesse do aluno lançando mão da teoria dos estádios de desenvolvimento de Piaget, que fala da dificuldade para as crianças de fazerem operações de abstração, ou seja de conseguir pensar historicamente:

Um dos mais importantes avanços na psicologia cognitiva nas últimas duas décadas foi o reconhecimento de que as pessoas pensam de forma diferente sobre diferentes tópicos. Isto contrasta com a estrutura de estádios globais usualmente associados ao trabalho de Piaget. Este reconhecimento conduziu a uma renovação nos estudos sobre cognição, colocando-se ênfase no conteúdo do pensamento, a par de investigação sobre a forma como os alunos usam a sua experiência do dia-à-dia para construir as suas concepções sobre os mundos físico, biológico, ou as suas relações sociais (CASTRO, 2007, p. 47).

Conforme Chaves (2006) crianças e adolescentes são capazes de operar com conceitos bastante complexos sobre a compreensão histórica desde que sejam colocadas questões significativas, ou seja que aquele conteúdo seja importante para o aluno que ele tenha “Significância Histórica”, que tenha grande impacto no mundo contemporâneo, ou pelo menos para sua família, ou para o próprio aluno. Diante dessas dificuldades e impasses surge um novo campo de investigação: a Educação Histórica (SOBANSKY; CHAVES; BERTOLINI; FRONZA, 2009, p. 10).

A Educação Histórica se preocupa com a busca de referentes ao desenvolvimento do pensamento histórico e a formação da consciência histórica de crianças e jovens. Essa perspectiva parte do entendimento de que a História é uma ciência particular, que não se limita a compreender a explicação e a narrativa sobre o passado, mas possui uma natureza multiperspectivada, ou seja, contempla as múltiplas temporalidades pautadas nas experiências históricas desses sujeitos. Parte, também dos referenciais epistemológicos da ciência da História como orientadores e organizadores teórico-metodológico da investigação histórica (BARCA; SCHMIDT, 2009 citado por SOBANSKY; CHAVES; BERTOLINI; FRONZA, 2009, p. 10-11).

A Educação Histórica visa a compreensão do presente à partir da leitura do passado, ou seja, uma consciência histórica:

Os fundamentos teóricos dessa investigação têm se baseado nos trabalhos do alemão Jörn Rusen, que entende a História enquanto uma ciência que tem uma função didática. Segundo ele, ao entrar em contato com a história, esta deve dar ao sujeito um significado para a experiência no tempo que está estudando, competência de interpretação, uma vez que o conhecimento histórico não é cumulativo e capacidade de ampliar a orientação no tempo. Essa capacidade de orientação no tempo, ou seja, a relação que o sujeito mantém com o passado e que serve para situá-lo no presente, fundamental para a compreensão histórica, Rusen define como sendo a “consciência histórica”, categoria bastante utilizada nas investigações em Educação Histórica. (SOBANSKY, 2008, p. 18-19).

O presente de cada um é o que traz o conhecimento sobre o passado. Não interessa o conhecimento da História, mas sim, o uso que é feito dela. E a compreensão do passado deve ser dar na busca de orientação, desenvolvendo o que Peter Lee chama de capacidade de ler o mundo historicamente, ou seja a literacia histórica (LEE, 2006), “compreendendo a existência de **ideias prévias** como ponto de partida para qualquer intervenção nas aulas de História” [grifos dos autores] (SOBANSKY; CHAVES; BERTOLINI; FRONZA, 2009, p. 13).

Nesta perspectiva se torna muito mais importante, do que o conteúdo a ministrar identificar quais são os conteúdos que os professores consideram relevante ensinar

em sala de aula. Identificando o que tem significância histórica tanto para professores quanto para os alunos.

É pertinente então neste momento buscarmos conceituar significância histórica, e situar a discussão em torno do conceito, conforme Olinda Alves (2007, p.43) “significância histórica, numa definição simplista, será a importância, o significado que se atribui a um evento, personagem, processo histórico. Contudo, quando aplicado ao ensino da História o conceito adquire significados bem mais amplos e complexos”.

Mas é importante neste momento citar Castro (2007, p.50), para quem a simplificação do conceito de significância histórica traz uma falsa ideia de proximidade, de conhecimento: “A Significância histórica é consensualmente considerada como uma ideia de segunda-ordem com uma enorme complexidade. A sua aproximação, ao nível do senso comum, com a ideia de importância ou relevância, no sentido lato, torna esta ideia de segunda-ordem enganadoramente reconhecível”.

Conforme Alves as pesquisas em torno do conceito de significância histórica tem acontecido em várias partes do mundo, mas sem que haja um consenso, percorrendo dois caminhos distintos:

(...) investigadores do Reino Unido (Geoffrey Partington, Michael Hunt, Robert Phillips), Espanha (Lis Cercadillo), Canadá (Peter Seixas) e Portugal (Castro e Monsanto) que conduziu ao esboço de um modelo de progressão conceptual, compreendendo desde o nível mais básico – ausência de significância histórica – até ao nível mais sofisticado – significância contextual variável; outra corrente investigativa, desenvolvida por investigadores dos Estados Unidos (Keith Barton, Linda Levstik, Elizabeth Yeager, Stuart Foster, Jennifer Greer e Mimi Coughlin) e Portugal (Ferreira e Chaves), tem explorado os conhecimentos tácitos na área da significância atribuída a acontecimentos e processos históricos, numa perspectiva multicultural (ALVES, 2007, p. 49).

Independente da corrente investigativa é importante ressaltar o fato de que a significância histórica é fundamental para compreender como os alunos pensam historicamente, ou seja aprendem história:

É fundamental que os alunos não só aprendam que certos acontecimentos ou processos são importantes, mas sobretudo que compreendam como é que noções como importância ou Significância funcionam na disciplina de História... Compreender História torna possível atribuir Significância aos elementos do passado (Lee; Ashby; Dickinson, 2001, p. 203, citado por Castro, 2007, p. 52).

Mesmo com visões diferentes, existe um desafio comum, que é propor alternativas para melhorar o ensino aprendizagem da História, explorando as ideias de alunos e professores sobre o conceito de significância histórica (CHAVES, 2006). Adriana Quadros

Sobansky questiona “como os professores ou futuros professores de História procedem na escolha dos conteúdos das suas aulas? O que é mais significativo em História?” (2008, p. 27).

E, responde:

O conceito de Significância Histórica aparece como o principal critério usado pelos historiadores para avaliarem se um acontecimento do passado é merecedor de estudo. Pode-se mesmo afirmar que as noções de significância histórica são construções pessoais, culturais, políticas e historiográficas transmitidas de forma diversificada aos membros de uma sociedade. (SOBANSKY, 2008, p. 28).

É necessário selecionar o fato do passado, para saber se o mesmo é merecedor de ser estudado, se afetou um grande número de pessoas, tempo de duração, como se relaciona com outros fatos, como o mesmo se relaciona com o presente, partindo destes critérios os historiadores determinam a significância histórica de um fenômeno. Mas importante também ressaltar que o passado não é unânime, fatos do passado são compreendidos de forma diferente por pessoas diferentes, uma vez que o local de fala do sujeito é o que determina as ações e escolhas.

E para alunos? Como podemos analisar a significância histórica do passado, e como estes se ligam a suas vidas? É necessário buscar as ideias prévias dos alunos acerca do passado, lembrando que estas ideias estarão ligadas sempre à sua faixa etária, posição social, não custa ressaltar que todos tem conhecimento histórico do passado. Mas, nem todos conseguem responder para que serve o conhecimento histórico? Muitas vezes a falta de um sentido para a história transparece em forma de falta de motivação, descaso com a disciplina, conforme Castro:

*Que sentido tem aprender História?* É a primeira questão que devemos colocar quando se parte para uma reflexão sobre a Significância histórica. Esta questão é matricial e, por isso, dela derivam outras tantas que sendo subsidiárias da primeira não tem, contudo, menos importância. A Significância histórica é, antes de mais, uma trave que atravessa todo o processo de ensino - aprendizagem da História, interagindo e compondo uma rede complexa de nexos que muitas vezes se dissimulam em questões como a motivação ou o grau de empenho dos alunos nas tarefas propostas (2007, p. 51).

A falta de um sentido para estudar história, a incapacidade de fazer as ligações passado/presente, criando uma falta de sentido, de orientação, fazem com que o aluno perca o prazer em aprender. A história acaba parecendo um monte de informações desnecessárias, desconexas, ou quando muito, conhecimento inútil. É contra esse quadro, perturbador, que são feitas estas reflexões. Não basta cumprir os programas, o currículo. É preciso criar o prazer do conhecimento histórico, e para isso, o mesmo deve fazer sentido, orientar. Quando se busca o



conhecimento prévio dos alunos, estamos buscando também as construções e significações dos eventos do passado para sua vida no presente. Trazer o mundo cotidiano dos alunos, para o debate em sala de aula, mas de forma proposital e controlada. É necessário conhecer o conhecimento prévio dos alunos para que haja uma prática motivadora e transformadora, uma vez que só se pode mudar aquilo que é conhecido. Caso contrário, falsas verdades, mitos e preconceitos podem ser cristalizados, através do silêncio e omissão do professor.

Neste sentido também é importante avaliar a atuação do professor, como ele se relaciona com o seu fazer, e com o conhecimento histórico, quais relações estabelece com o passado. O conceito de significância histórica dos professores é analisado, partindo de como faz suas escolhas, como seleciona conteúdos, o livro didático. O professor também fará escolhas, à partir do seu repertório cultural.

Igualmente significativo é o conhecimento das concepções dos professores sobre a natureza da sua disciplina e sobre seu ensino. O professor, entendido nesse processo também como um investigador, passa a ter uma participação ainda mais importante na relação entre as ideias tácitas que os alunos possuem e a leitura do mundo que devem realizar nas aulas de História (SOBANSKY; CHAVES; BERTOLINI; FRONZA, 2009, p. 14).

Professores e alunos passam a ter uma atuação ativa, problematizadora, se afastando gradativamente do tradicionalismo na História ensinada, rompem com verdades absolutas, com o tempo único, permitindo que a História exerça todo o seu fascínio, incluindo as lutas de indivíduos e grupos, em uma prática motivadora e transformadora.

Os PCN's apresentam o ensino de História, do Ensino Fundamental II Fase, como elemento para compreensão das sociedades, inclusive a brasileira, através de temas como ética, saúde, meio ambiente, diversidade étnica-cultural e consumo (PCN, 1998, p. 65), com vistas a integrar o aluno à sua realidade social e cultural, como ser ativo, atuante, capaz de transformar a si mesmo e o mundo em que vive em busca da cidadania e da prática da democracia. Mas para que estes objetivos sejam atingidos não pode haver um ensino de História engessado em conteúdos que não fazem sentido, distanciados do universo dos alunos, e dos professores. O conceito de Significância Histórica quando aplicado em sala de aula pode ser o elemento oxigenador do ensino de História, evitando assim os julgamentos históricos posteriores mas que busca a compreensão, sem que com isto ocorra uma naturalização do passado, mas que este seja fonte de reflexão no presente, para o futuro.

Para que as mudanças no ensino de História de fato aconteçam é necessário rever os programas dos cursos de formação de professores de História, averiguar se estas práticas

estão sendo incorporadas na prática das salas de aula também dos cursos de formação. Investigar se os futuros professores estão sendo formados para terem esta atuação crítica e transformadora. Mas isto já é uma outra História, que ultrapassa os limites propostos para este trabalho.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. *Ensino de História*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

BARCA, Isabel. *A educação histórica numa sociedade aberta*. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.1, Jan./Jun., 2007.

\_\_\_\_\_. *Educação Histórica: uma nova área de investigação*. Revista da Faculdade de Letras. Porto, III Série, v. 2, 2011.

\_\_\_\_\_. *Literacia e consciência histórica*. Educar, Curitiba, Especial, 2006, p. 93-112.

\_\_\_\_\_. *Marcos de consciência histórica de jovens portugueses*. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.1, Jan./Jun., 2007, p.115-126.

\_\_\_\_\_. ; GAGO, Marília. *Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade*. Revista Portuguesa de Educação, 14(1), 2001, p. 239-261.

BARROS, José D'Assunção. *O Projeto de Pesquisa em História*. 3ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BERUTTI, Flávio; MARQUES, Adhemar. *Ensinar e aprender História*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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 - Supervisão Pedagógica em Ensino de História) - Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. *Fazer e Ensinar História: anos iniciais do Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *Ensino de História: Sujeitos, Saberes e Práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NEMI, Ana Lúcia Lana; MARTINS, João Carlos. *Didática de História: o tempo vivido: uma outra história?* São Paulo: FTD, 1996.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). *História: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009.

SOBANSKI, Adriane de Quadros; CHAVES, Edilson Aparecido; BERTOLINI, João Luis da Silva; FRONZA, Marcelo. *Ensinar e aprender História: Histórias em quadrinhos e canções*. Curitiba: Base Editorial, 2009.

URBAN, Ana Claudia. *Didática da História: contribuições para a formação de professores*. Curitiba: Juruá, 2011.

Anais Eletrônicos do  
**X Encontro Estadual ANPUH-GO**  
**Didática da história: pesquisar, explicar, ensinar**

ISSN 2238-7609

**ANIMAÇÃO POPULAR NO PROCESSO EDUCATIVO DO MOVIMENTO DE  
EDUCAÇÃO BASE EM GOIÁS (MEB-GO)**

Maria Aldina Gomes da Silva<sup>1</sup>  
pequenadina@yahoo.com.br  
Maribel Schveeidt<sup>2</sup>  
belzinhas.2010@gmail.com

**RESUMO:** Este texto apresenta a pesquisa do Centro Memória Viva (CMV) – Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais do Centro-Oeste: Movimento de Educação de Base em Goiás (MEB-GO), de 1961 a 1966, que conta com o apoio do Ministério da Educação. Nele situaremos o CMV, que busca resgatar a história que se encontra dispersa e guardada na memória individual dos sujeitos que viveram a EJA em Goiás, organizá-la e disponibilizar *online* para acesso público. Focaremos no MEB-GO, com a análise documental sobre o trabalho de animação popular (AnPo) e os respectivos encontros promovidos pelo Movimento. Trata-se de uma pesquisa com fontes documentais, cujo referencial teórico utilizado pauta-se em autores como: Halbwachs (2006), Le Goff (2003), Rodrigues (2008), Fávero (2006), Peixoto Filho (2003), entre outros. Este trabalho possibilitou uma grande mobilização das comunidades rurais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Animação Popular; Movimento de Educação de Base; Memória.

**ABSTRACT:** This paper presents the research of the Center Living Memory (CMV) - Reference Documentation and Education for Youths and Adults (EJA), Popular Education

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Goiás, Graduada em História, auxiliar de pesquisa do Centro Memória Viva (CMV) – Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais do Centro-Oeste: Movimento de Educação de Base em Goiás (MEB-GO), agência financiadora: SECADI/MEC.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Goiás, Graduada em Pedagogia, auxiliar de pesquisa do Centro Memória Viva (CMV) – Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais do Centro-Oeste: Movimento de Educação de Base em Goiás (MEB-GO), agência financiadora: SECADI/MEC.

and Social Movements of the Midwest: Grassroots Education Movement in Goiás (GO-MEB), 1961 to 1966, which has the support of the Ministry of Education. In it we will establish the CMV, to rescue the story that is dispersed and retained in memory of individual subjects who lived in Goiás EJA, organize it and make available online for public access. Focus on the BEM-GO, with the analysis of documents on the work of popular entertainment (AnPo) and their meetings promoted by the Movement. This is a survey of documentary sources, whose theoretical framework is guided by authors such as: Halbwachs (2006), Le Goff (2003), Rodrigues (2008), Fávero (2006), Peixoto Filho (2003), among others. This study gave a great mobilization of rural communities.

**KEYWORDS:** Popular Animation; Motion Basic Education; Memory.

*Todo povo brasileiro  
Tem direito de ser gente  
Todas as raças são iguais  
Não tem sangue diferente.  
Vamos lutar, minha gente,  
Pra sair do cativoiro,  
Pois a gente é que defende  
Nosso país brasileiro.  
(Versos de Camponês, 1966, p. 50)*

## **Palavras iniciais**

O presente artigo abordará sobre a pesquisa Movimento de Educação de Base em Goiás (MEB-GO), que é parte do Centro Memória Viva (CMV) – Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais do Centro Oeste –, em Goiás, a qual conta com o apoio do Ministério da Educação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem como objetivo disponibilizar seu acervo documental *online* para acesso público.

Nele a partir de uma breve consideração acerca da formação do CMV, discorreremos sobre sua trajetória e implantação regional; o desenvolvimento do MEB-GO e da Educação Popular, bem como seus pressupostos metodológicos e filosóficos; e focaremos de forma mais específica nas ações praticadas pela Animação Popular (Anpo), no seio do MEB-GO. Este Movimento, cuja história se encontrava dispersa e guardada na memória individual dos educadores, configurou-se em um movimento de educação popular, de alfabetização no meio rural via escolas radiofônicas, na década de 1960.

## **O resgate da memória, na constituição do Centro Memória Viva**

A implantação do projeto de pesquisa CMV foi se constituindo através de um longo processo, que envolveu a participação de algumas entidades e professores, que aspiravam a preservação da memória dos movimentos sociais, de educação popular e EJA. A pesquisa teve início, a partir do projeto “Infovias<sup>3</sup> e Educação”, que visava, por meio das tecnologias de informação e comunicação (TIC’s), desenvolver e disponibilizar os trabalhos na Educação em um espaço virtual denominado “Museu Virtual da Educação em Goiás<sup>4</sup>”.

Para dar continuidade à pesquisa que originou o Museu Virtual, em 2003 foi elaborado o projeto de criação do Museu de Educação Virtual da Educação de Jovens e Adultos (MEVEJA), que visava à construção de um Centro de Memória Viva de EJA, o qual apesar de ter sido aprovado por mérito pelo CNPq, não recebeu recursos para seu desenvolvimento, impossibilitando a sua concretização. Apesar de não dar continuidade ao trabalho, este sonho não morreu e, em 2008, na reunião da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a apresentação de um trabalho de pesquisa do Professor Osmar Fávero, sobre os movimentos de educação popular da década de 1940-1960, contribuiu de forma determinante no processo de criação e implantação do CMV, reacendendo o desejo de criar um Centro de Referência em EJA.

Nesse sentido, no ano seguinte, na Anped/2009, iniciou-se um diálogo entre as instituições de ensino superior (IES) e o Ministério da Educação (MEC), relativo à construção de Centros de Referência em Educação Popular, Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos, em âmbito nacional, tendo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade<sup>5</sup> (SECAD), comunicado seu interesse em apoiar a criação dos Centros de Referência e Memória da EJA.

---

<sup>3</sup> A Infovia consiste no backbone – “portas” de acesso à internet, que funcionam como a espinha dorsal de uma rede de comunicação – para acesso a “redes de informação e, a partir de 1995, teve o Ponto de Presença (da Rede Nacional de Pesquisa – RNP) estabelecido formalmente em Goiânia. A instalação das Infovias foi estruturada pela necessidade de atender grandes e pequenas cidades do estado, tendo em vista o futuro uso das infovias por projetos federais, como o Programa Nacional de Informática na Educação, e estaduais, sendo que a Infovia [... em 2002] atende [atendia] 35 cidades no interior do estado de Goiás para permitir a conexão de usuários institucionais à RNP” (TOSCHI, RODRIGUES, 2003, p. 313).

<sup>4</sup> Este Museu Virtual encontrava-se no site ([www.fe.ufg.br/museu](http://www.fe.ufg.br/museu)) foi reformulado em 2009 com o intuito de contribuir com as referências da história da educação de Goiás, e terá seu relançamento em 2012 com uma coleção da Rede de Estudos de História da Educação de Goiás – REHEG ([www.fe.ufg.br/reheg](http://www.fe.ufg.br/reheg)) – uma iniciativa do projeto de pesquisa “Projeto de Educação da Sociedade Goiana do Século XIX”.

<sup>5</sup> Atualmente Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Com esses avanços, oportunizou-se a realização dos ajustes entre as universidades federais da Região Centro Oeste (Universidade Federal de Goiás - UFG, Universidade Federal de Mato Grosso -UFMT, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul -UFMS, Universidade de Brasília -UnB) e a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), para criação do CMV de Goiás, sob a coordenação da UFG, sediado no Núcleo de Estudos, Pesquisas e Documentação: Educação, Sociedade e Cultura (Nedesc).

### **A trajetória do Movimento de Educação de Base e a Animação Popular**

No início da década de 1960 surgiu o Movimento de Educação de Base, instituído e organizado sob a responsabilidade da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), juntamente com o Estado, ambas as instituições mantinham o Movimento em âmbito nacional, que atendiam nas regiões Norte, Nordeste e o Centro Oeste, por terem alto índice de analfabetismo. O Movimento tinha como principal meio de difusão, em Goiás, a Rádio Difusora, que naquele momento exercia:

[...] um fascínio em Goiás, nos anos 1960, e teve um papel social relevante no processo educativo dos camponeses do Estado, sendo um instrumento recriado pela equipe do MEB-Goiás, incluindo entre outros recursos metodológicos as peças de teatro, músicas, crônicas, mensagens, avisos, recados, convites, até a animação popular (RODRIGUES, 2008, p. 18).

O MEB-GO organizava uma programação que transmitia via rádio os conteúdos para as comunidades que não tinham acesso à escola. Os monitores das Escolas Radiofônicas eram, em sua maioria, moradores do meio rural, pessoas do próprio grupo. E “sua função era provocar o interesse, manter viva a atenção, o esforço e a participação de todos” (MEB-GO, s/d, p. 05), e para tanto, recebiam um treinamento com noções de linguagem, aritmética, conhecimentos gerais e noções de higiene. No MEB-GO, a Equipe Central, era composta pelos coordenadores, professores e supervisores, que participavam nas frentes dos movimentos da Juventude Universitária Católica (JUC) e da Juventude Estudantil Católica (JEC), ainda que a principal orientação viesse da Igreja. Uns dos documentos bastante utilizados como referência eram as encíclicas papais, mas também liam autores como Karl Marx (1852), Octavio Ianni (1963), Celso Furtado (1964), Paulo Freire (1963), entre outros. E esse envolvimento contribuiu para que houvesse um olhar voltado para as condições sociais

que imperavam nas regiões rurais de vários estados brasileiros, especialmente na região Centro Oeste a qual será o enfoque dessa pesquisa.

O Movimento em âmbito nacional perpassa por três momentos distintos, no primeiro buscou-se a alfabetização básica, ou seja, a prioridade era que o analfabeto tivesse condições de assinar o próprio nome, fazer as contas de matemática, com ensejo de diminuir a taxa de analfabetismo, que nesse período atingia cerca de 60% da população. No segundo momento havia a preocupação com a alfabetização, mas vinculada à conscientização do homem rural, na construção de uma sociedade que lutasse pelos seus direitos, foi um momento de muita efervescência política, social e cultural na história do nosso país, nesse cenário ocorreu o “golpe militar” de 1964.

Nesse período foi incrementado por meio da Animação Popular dentro do Movimento de Educação de Base um trabalho voltado para a conscientização que “[...] transcende o processo educativo. Mas como tarefa do Homem, parte deste mesmo processo educativo e mantém-se sempre em estreita correlação com ele” (MEB, 1965a, p. 01), o momento histórico requer a ampliação dos direitos e deveres do homem rural. No terceiro momento foi a crise, devido à falta de recursos financeiros e retaliações sobre os conteúdos que eram transmitidos nas rádios, e de acordo com uma das professoras do MEB, Aída (COSTA *et al*, 1986, p. 114), “[...] desde 65 já se respirava um clima de imobilização progressiva: encerramento dos trabalhos em alguns Sistemas, redução de áreas de atuação, redução de pessoal nas Equipes, enfim, a marcha da contenção”.

Com o golpe de 1964 ocorreu a retaliação tanto financeira como político-filosófica dos integrantes e líderes do MEB, por meio de demissões, prisões, exílio, censuras do material didático e até mesmo seu confisco. A turbulência desse período fez com que ocorresse um Encontro para articular e reorientar os trabalhos. Após o 2º Encontro Nacional de Coordenadores em março de 1965, com a equipe amadurecida, incrementou-se o trabalho de Animação Popular, o que, segundo Fávero (2006, p. 207), “constitui-se, então, na saída possível para essa situação de crise e na transformação exigida, naquele momento, para que os objetivos do MEB fossem atingidos.” Esse novo período foi compreendido como o segundo momento do MEB-GO e na sua análise serão utilizados os documentos e registros que se encontram no acervo arquivístico do CMV.

Em decorrência disso, o Movimento teria que retroagir em sua concepção de trabalho, ou no caso de Goiás, a opção foi por encerrar as atividades do MEB-GO. Ao tentar recontar e analisar esse Movimento tão significativo que envolveu um período relativamente curto na história, cumpre-se a tarefa de resgatar, por intermédio da história oral e documentos



disponíveis no CMV, as memórias daqueles que participaram e dedicaram-se na implantação de uma educação voltada para os interesses de um público peculiarmente rural. As diretrizes que permearam o MEB-GO foram sendo construídas por meio das manifestações dos próprios educandos em relação às condições de exploração a que eram submetidos e por conseguinte, pelos educadores, que obtiveram um olhar diferenciado com o contato dos problemas que estes enfrentavam.

### **Animação Popular**

A Animação Popular (Anpo) era um instrumento político-pedagógico utilizado pelo MEB, que brotou de reflexões acerca de experiências vindas de países do continente africano<sup>6</sup>. Em Goiás a Anpo ocorreu a partir do ano de 1963 dentro do próprio Movimento (MEB-GO), como uma ampliação do que estava ocorrendo nas comunidades onde haviam as escolas radiofônicas. No entanto, em âmbito nacional sua denominação variava de uma região para outra: em Goiás adotou-se o nome de “Encontro”, e em outros estados como em Maranhão o nome de “Caravanas”. Para os coordenadores da Anpo, ela se constituía num processo global de promoção do homem, por meio de sua própria ação, ou seja, era uma tarefa da comunidade com todos seus elementos populares.

Segundo Jaccoud (1966), no período de 1961 a 1965, foram realizados 1.036 cursos intensivos, com a participação de 13.771 animadores populares, que participavam também de outros cursos, aulas e programas radiofônicos, supervisionavam os trabalhos executados e aplicavam as avaliações, que consideravam não apenas o nível de aprendizagem, mas as mudanças de atitudes e comportamento da própria comunidade. O desenvolvimento da Anpo não ocorreu uniformemente, cada comunidade tinha suas peculiaridades, e o maior empenho desse processo era que os alunos tivessem interesse não só pela vida escolar, mas em especial de colaborar com a comunidade e suas melhorias nos aspectos sociais, políticos e econômicos.

A princípio essas metodologias, envolviam uma ação entre a educação e a cultura popular, era nomeada por círculos de debates, utilizando-se de técnicas como entrevistas, esquetes, reuniões, debates, sociodramas, enquetes (pesquisas de opinião acerca dos interesses daquela comunidade) e painéis. Os esquetes eram pequenas dramatizações com participação

---

<sup>6</sup> - No Senegal, a experiência com Animação Rural, teve início em 1960 e esteve ligada ao envolvimento dos lavradores nas reformas das estruturas e do desenvolvimento nacional.

ativa da comunidade, em que se debatiam os problemas oriundos do meio rural, como podemos ver no trecho do programa “A Comunidade se Reúne”, que segue:

[...]

Pau - O que é que foi pai? Reparei que já faz tempo já que o senhor estar calado... está sentido alguma coisa?

OD- Preocupado filho, noite passada quase que não fechei os olhos...

Pau - Uái e porque, pai?

Tec \_\_\_\_\_

Pau- Já viu, mãe, o pai está até parecendo doente... deu pra pensar que precisava dar um jeito de eu estudar... uái, o que é que vou fazer não tem escola... não posso ir pra cidade...

Voz- Ei Zeca, você já sabe?

Pau- Sei o que? Sei de nada não...

Voz- Nós estamos de mudança... vamos pro outro lado, vamos morar na fazenda dos Batista...

Tec \_\_\_\_\_

Pau - Uái, Belinha, mas o seu pai estava tão contente aqui. Se dava tão bem com o patrão... está satisfeito... porque é que está querendo se ir agora?

Tec \_\_\_\_\_

Prof. - Pessoal, mudança, esse vai e vem é comum no meio rural, não é? Cada qual por um motivo, mas a verdade é que nossa gente do campo está sempre juntando as coisinhas para tentar a vida do outro lado...

Tec \_\_\_\_\_

Voz- Não é conversa do Zeca não, seu Raimundo o pai vai mesmo. A mãe está chorosa, não queria não, mas falou que não tem jeito.

OD - Mas o que é que não tem jeito? O que aconteceu que vocês não podem continuar aqui?

Tec \_\_\_\_\_

Prof. - O que será que aconteceu vocês muito melhor do que nós aqui, poderão dizer quanta coisa acontece, quanta coisa pode acontecer e fazer com que as famílias tenham que estar sempre mudando... sempre procurando outro lugar na esperança de que lá o seu problema seja resolvido. [...] (MEB-GO, 1965, p. 1-2)

Observa-se por meio dessa dramatização, apresentada em 15 de maio de 1965, a preocupação dos camponeses em relação à falta de escolarização para os filhos. No decorrer da história, o filho mostra-se conformado, resignado com a falta de condições de estudar. Esse método tencionava o diálogo sobre a realidade vivida por esses camponeses. No trabalho realizado havia uma preocupação de que,

[...] Os métodos a serem utilizados na animação popular serão sempre não diretivos, baseados no ver, julgar e agir, participando-se sempre de uma realidade e das necessidades dos participantes, a fim de que possam externar-se livremente e sejam os únicos “dirigentes” das sessões (MEB, 1962, p. 05).

O esquete auxiliava os camponeses a repensarem sobre a situação desses lugarejos, pois os mesmos compreendiam os fatos por já os terem vivido, e favorecia-os a expor as suas mazelas e reelaborar possíveis soluções. Ele abarcava a realidade dos camponeses que não tinham acesso à escolarização, uma realidade imposta pela falta de políticas públicas no âmbito educacional, voltadas para a classe trabalhadora, em especial a que vivia no meio rural. Sem escolas, o MEB, como movimento de educação popular,

interveio no ensejo de atrair essa população, até então à margem da sociedade, para uma conscientização cristã e social.

### **Atividades da Anpo em Goiás**

Como mencionado anteriormente a Anpo em Goiás deu-se por meio dos Encontros, surgidos da tentativa inicial da supervisão de obter maior participação da comunidade nas atividades da escola, passando a realizar semanalmente, aos domingos, encontros de monitores, alunos e demais membros das comunidades onde funcionavam as escolas radiofônicas. Conforme as fontes documentais, as reuniões eram realizadas nos finais de semana, para que pudessem contemplar um número maior de trabalhadores da comunidade. Eram encontros que duravam um dia, em que se reuniam, em geral, na sede do município, as Escolas Radiofônicas (EERR) daquele município e/ou de municípios vizinhos, e tinham inicialmente o mesmo objetivo da supervisão-encontro<sup>7</sup>, ampliando o foco para além do trabalho com os membros da escola, estabelecendo contato com toda a comunidade, fazendo a revisão coletiva do trabalho realizado e a coleta de opiniões/sugestões de planejamento conjunto, oportunizando o processo de conscientização e mobilização da comunidade frente aos seus próprios problemas, bem como o levantamento dos interesses da comunidade pelas EERR. De acordo com os relatórios dos Encontros de Animação Popular, buscava-se apresentar de que forma o grupo articulou-se, em relação às reuniões locais dos Encontros e como eram definidos os trabalhos com a comunidade. Tratava-se de trabalho da formação do povo, com e/pelo.

No Relatório de Animação Popular do MEB-Goiás, há a descrição de O Encontro, que era realizado em local indicado pelo monitor, cuja dinâmica iniciava geralmente:

[...] com a colocação feita por uma supervisora, de pontos já vistos anteriormente, como início de um debate. Essa colocação também era feita, na medida do possível, com esquetes ou “pecinhas de teatro” levadas inicialmente, pela Equipe Central [e, posteriormente, passaram a ser elaboradas pelos próprios monitores e alunos].

Nos primeiros encontros, o debate partia de uma percepção e crítica da realidade. Nos últimos encontros, a partir de algumas revisões que a equipe fez, o debate era centrado na visão do existir humanos e suas exigências. Depois dos debates entre grupos separados com monitores e alunos, uma supervisora tentava uma revisão do trabalho, fundamentação, motivação e planejamento. Ao fim disso, novamente a

---

<sup>7</sup> A “[...] supervisão-encontro tinha como objetivos: complementação do trabalho radiofônico; contato direto com as comunidades; revisão e planejamento conjunto, motivação e abertura para a comunidade” (MEB-GO, 1967, p. 03) e favoreceu obter dados junto à comunidade, revisar e planejar atividades coletivas com a participação direta de monitores e alunos, considerando a realidade, seus interesses e necessidades, utilizando uma metodologia que envolvia toda a comunidade.

turma reunida, era realizado um show. Esse “show” constava de números musicais, poesias, danças, etc., normalmente apresentados pela turma do lugar (MEB-GO, 1964, p. 02).

Já em entrevista concedida por Maria Aparecida Siqueira ao Jornal 4º Poder (07/07/1963, p. 12), a Anpo realizada em Goiás por meio de O Encontro, era tida como momentos:

[...] riquíssimos em experiências humanas, vivências, espírito comunitário mesmo. A parte final constitui-se em maior integração das comunidades no mundo cultural, com um método dedutivo de conscientização, visão das realidades; mundo natural-homem práxis humana dominando o mundo. Finalizando o encontro, há um ‘show’ no qual todos apresentam o que querem: poesias, músicas, cateretês e até catira. Tudo isso é colocado numa perspectiva de cultura.

Ao lado de tudo isso, temos na medida do possível e do impulso que a experiência traz partindo para ampliação do espírito e práticas comunitários, levantando através de problemas concretos dos núcleos, a necessidade de sindicatos, cooperativas, etc.

Os monitores e a equipe local escolhiam previamente o município que abrangeria o Encontro, já que nesses momentos a Animação era função dos líderes<sup>8</sup> e monitores que deveriam dar vida e entusiasmo ao processo, encorajando a comunidade a participar do Movimento.

[...] aí a gente começou a ouvi-los, a trazer e ver que eles tinham muito pra nos dar também, [...] a gente descobriu que eles tinham a cultura deles [...] que eles precisavam era realmente [...] enxergar isso e se valorizar [...]. E aí a gente começou a respeitar muito mais [...] e descobrir tantos valores [...] a gente tinha as conversas, os encontros, a supervisão. Então [...] eles levantavam aquilo que [...] queriam dizer mesmo [...] e passavam informação pra gente. A gente sentiu que era troca [...], nós estávamos crescendo com eles também: [...] ia deles pra nós, de nós pra o nacional e vinha do nacional pra nós e de nós pra eles. Então havia esse movimento ([ISA] JUBÉ, entrevista, 17/08/2006).

Os supervisores das equipes utilizavam como forma de abertura do encontro o acolhimento, e a dramatização fazia parte das metodologias utilizadas pelas equipes (SAPORITI; MAZOLLI, s/d). Após esse primeiro momento dava-se andamento às discussões, que eram momentos em que se dividiam as pessoas em pequenos grupos e ocorriam os debates que enfatizavam a:

[...] percepção e crítica da realidade. A tarefa concreta prevista era o aumento das escolas radiofônicas e, para consolidar o trabalho com o grupo, era deixado o Guia

---

<sup>8</sup> Os líderes tinham a função de coordenar e mobilizar a comunidade para participação nos Encontros de Animação Popular. E ainda, juntamente com os monitores, passaram a partir do II Encontro da Anpo a criar e encenar as peças de teatro (esquetes) apresentadas no momento inicial das atividades. Pois, “Animar é dar vida, ação, entusiasmo, coragem. Dá ideia de movimento, de vivacidade. Animação Popular seria, então, colocar em contato com o povo um elemento de dinamização – o animador. [...] um representante autêntico do meio em que vive e onde vai atuar, receber um treinamento que o ajude a conduzir as reuniões populares que a comunidade considerar necessárias, de acordo com um plano geral em que colaborarão os responsáveis pelas Caravanas ou “Animadores das Caravanas”” (MEB, 1962, p. 05), o que em Goiás o MEB-GO denominou de Encontros.

do Monitor. Numa segunda fase, que correspondia ao desdobramento da ação educativa, principalmente em sindicatos rurais e clubes de mães, os debates eram centrados no “existir humano e suas exigências” (FÁVERO, 2006, p. 211).

De posse dos dados da realidade concreta em que viviam as pessoas nas comunidades onde funcionavam as EERR do MEB-Goiás:

Então o perfil do trabalho mudou completamente, todas as aulas, tudo [...] porque se a gente estava lutando pela conscientização do povo, pra que ele assumisse a sua própria libertação, então quanto mais eles tomassem nas mãos e começassem a agir sozinhos, chegassem onde chegassem, era justamente aí que a gente estaria atingindo o resultado (BRANDÃO, M. A. M., entrevista, 12/06/2006).  
É nesse contexto que percebemos a possibilidade de mão dupla no rádio. Há uma locução que vai daqui pra lá, com um conjunto de ideias, de debates, de perguntas, de questões para as aulas acontecerem, mas é possível trazer, pela supervisão, dados da fala dos monitores, da fala dos alunos, Folias [de Reis] que a gente começa a gravar, músicas deles que a gente começa a coletar. Afirma-se [...] esse exercício de mão dupla (CUNHA, entrevista, 20/09/2006).

Nesse contexto, sentindo a necessidade de aprofundamento teórico junto aos monitores era entregue O Guia do Monitor, um material voltado para orientar os monitores acerca do trabalho desenvolvido nas escolas radiofônicas. Dentre as sugestões havia a preocupação de apresentar uma aula de linguagem (português) e matemática, para o 1º e 2º ciclo, e as aulas intermediárias, que eram práticas de conversação na qual a locutora exercitava os alunos a comentarem sobre o assunto do dia. Posteriormente elaborou-se uma apostila intitulada “Caderno nº 1” com fundamentações gerais, acerca do Homem e a História (MEB-GO, s/d.). Nesse material, chamava-se atenção para o homem despertar e reconhecer seu valor e para tanto, seria indispensável o conhecimento dos seus direitos referentes às condições humanas, como moradia digna, alimentação, vestuário e instrução o que estava diretamente ligado a sua constituição na história. Havia ainda, uma questão retórica que apresentava a seguinte pergunta: “como o homem constrói a história? [...] o homem constrói a história quando ele faz alguma coisa, sabendo o que está fazendo e para que está fazendo” (MEB-GO, s/d, p. 01). Nesse processo de reflexão o homem se conscientiza da sua realidade e das formas de intervenção nela, sendo sujeito do processo, podendo manter a realidade como está ou individual e coletivamente transformá-la.

Ao realizarem os Encontros e avaliarem com os líderes, monitores e representantes da comunidade, a Equipe Central considerou pertinente o aprofundamento na fundamentação sobre Anpo, pois:

[...] apesar das discussões, textos, e trocas de experiências no decorrer do 1º Encontro Nacional de Coordenadores do MEB, e entre as equipes de vários Estados, a Equipe Central avaliou que esse tipo de Encontro era feito quase que na base da

intuição e a partir das exigências do trabalho local, afirmação que aparece [...] no Relatório de Animação Popular: o Encontro, o qual informava que “Essa experiência, que passou a se denominar ‘Encontro’, era feito quase que na base da intuição, a partir das exigências, pois não dispúnhamos de técnicas. Era mesmo uma experiência” (MEB-GOIÁS, 1964, p. 01). E no livro, Peixoto Filho (2003, p. 73) ao falar da continuidade dos trabalhos, apontou que havia “falta de clareza” em como dar prosseguimento, trazendo dificuldades concretas para a Equipe que necessitava de aprofundamento teórico, o que reforçou com a frase do Relatório de Animação Popular: o Encontro (MEB-GOIÁS, 1964, p. 02), frase que foi transcrita por Peixoto Filho, e debitada a Maria Alice: “Entretanto, não enxergávamos concretamente de que maneira fazer isso, pois já havíamos aplicado tudo que tínhamos”. (RODRIGUES, 2008, p. 234).

Diante das demandas da equipe Central, que mesmo com a realização dos Dias de Estudo, sob a coordenação de um membro da Coordenação nacional, o MEB Nacional ao perceber como os Estados estavam realizando de formas diferenciadas o trabalho de Anpo, considerou a necessidade de conhecer, divulgar e aprofundar estas experiências realizando o I Seminário Nacional de Animação Popular. Para preparação deste I Seminário Nacional a Equipe Nacional elaborou um questionário que tinha como objetivo, “[...] um levantamento geral do trabalho de Animação Popular nos diversos estados; um levantamento de pontos básicos para a elaboração da agenda do Seminário” (MEB, 1965b, p. [2]). O questionário continha as seguintes perguntas:

1.1- A equipe está realmente despertada e preocupada quanto ao papel de Anpo em seu Estado? 1.2- Essa preocupação: é recente (1964 ou 1965)? Ou antiga (1961, 1962, 1963)? Surgiu principalmente de: a) Notícias dos resultados dos outros Estados; b) Deficiência das Escolas Radiofônicas no Estado; c) De um amadurecimento a que chegou a própria equipe; d) Exigências concretas de comunidades já atingidas por Escolas Radiofônicas; 1.3- No momento atual, para a equipe, essa preocupação; 1.4- Quais as maiores dificuldades encontradas pela equipe na passagem da “descoberta” de Anpo para: a) Estudos sobre o assunto? b) Ação concreta como atuação de MEB? c) Planejamento de ação em comunidades dentro do planejamento geral de ação? 2.1- Até agora a equipe tem realizado ou realizou reuniões para aprofundar o problema de Anpo? 2.2- Há algum sistema local que venha realizando tais estudos? 2.3- Há alguém na equipe destacado para aprofundar o assunto? Há um planejamento de estudos sendo seguido pela equipe ou por parte dela? 2.5- Alguém da equipe teve algum estágio ou tempo de estudo em outro Estado onde exista Anpo? 2.6- Se os estudos têm sido feitos, qual a maior dificuldade? 3.1- A equipe estadual tem planejamento de Anpo para 1965 ou para breve? 3.2- O que tal planejamento abrange concretamente? a) Todos os sistemas locais; b) Alguns sistemas locais; c) Um sistema local; d) Algumas comunidades já atingidas por Escolas Radiofônicas. 3.3- Caso a equipe tenha feito planejamento, quais as dificuldades encontradas? 4.1- Se a equipe tem trabalho concreto feito, quais as maiores dificuldades, quais os pontos negativos e positivos e quais as formas de ação usadas? 5.1- Para 1965, a ação será: enriquecida por experiência e aquecida de novas áreas para experiências-piloto. 6.1- Foram realizados treinamentos de animadores? 6.2- Foi feito acompanhamento pelas Escolas Radiofônicas? 6.3- Houve programas especiais para animadores? 6.4- Receberam assessoria do Nacional? 6.5- Receberam assessoria por parte de outras entidades? (MEB, 1965b, p. 1 [4]).

Esse questionário propiciou um olhar da equipe do MEB Nacional referente aos trabalhos que estavam sendo executados em cada comunidade, em cada sistema local. No documento encontravam-se as respostas de cada equipe, das regiões que estavam utilizando a Animação Popular. Com esse respaldo a equipe do MEB Nacional, obteve uma noção de como poderiam intervir para ir ao encontro das demandas de cada comunidade. Inclusive a pergunta do questionário 4.1, foi retificada pela equipe de Goiás, por entender que não havia pontos negativos, mas sim, “dificuldades”, dentre eles: a limitação dos mesmos em receber as músicas e repeti-las, “faltava um maior aprofundamento teórico, falta de fundamentação global, falta de técnicos para realização e avaliação dos trabalhos” (MEB, 1965b, p. 8-9 [10-11]), e melhor contextualização do que estava sendo aprendido.

Com isso em pauta, em 1964, com a participação do MEB/ Nacional e o MEB-GO realizaram-se alguns dias de estudos sobre a Animação Popular e obtiveram algumas “soluções” acerca do trabalho que estavam desenvolvendo. Esse material faz parte da memória desse Movimento, e será disponibilizado pelo CMV, levando-se em conta que, “[...] A memória é lugar onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para servidão dos homens” (LE GOFF, 2003, p. 471).

É com o intuito de preservar e divulgar a memória, que o CMV tem buscado localizar, acessar, organizar e disponibilizar *online* os documentos produzidos pelo MEB-GO e/ou que o influenciaram na fundamentação teórica. Dentre os documentos acessados, localizamos alguns que expressavam decisões tomadas pelo Movimento no que se refere à Anpo e informavam uma nova configuração do Movimento a respeito desta temática, especialmente tratada no relatório final do MEB-GO, denominado *Uma experiência de Educação de Base MEB-GO: Relatório – Documento*, no anexo 7-A, *Relatório de Animação Popular; O Encontro*. Destas decisões tomadas, destacamos alguns encaminhamentos para compor um novo momento ou uma nova estruturação para o grupo de Animação Popular: 1) apresentar para o povo o que ele esperava; 2) a comunidade necessitaria também participar e não apenas receber, mas dar conscientemente, sem distinções entre as atribuições do povo (só lazer) e as da Equipe; 3) a necessidade de valorizar a cultura popular; 4) a conscientização era processual, deveriam evitar “precipitar essas etapas”; 5) estimular os trabalhos nas comunidades atingidas. E ainda foram apontados para o aperfeiçoamento do trabalho a necessidade de: “[...] 7) na programação especial para a comunidade, reservar horário especialmente para os animadores locais; [...] 10- distribuição de tarefas. [...] ; 11- escolha e

preparação dos responsáveis; [...] 13- revisão e relatório de cada Encontro” (MEB-GO, 1964, p. 03)

Com o avanço dos trabalhos os educandos mobilizavam-se para que tivessem voz perante os donos das terras e, por conseguinte fossem ouvidos, os camponeses organizavam-se para a implantação do Sindicalismo, visto por muitos como ideais comunistas, subversivos. Sobre o Sindicalismo existem no acervo do CMV, alguns documentos que proporcionaram à pesquisa uma melhor compreensão dos referenciais teórico-filosóficos e políticos utilizados pelas equipes do Movimento.

A ambiguidade da Cultura Popular e a dimensão trágica da consciência que nela se exprime poderiam sugerir uma outra lógica, uma racionalidade que navega contra a corrente cria seu curso, diz não e recusa que a única história possível seja aquela concebida pelos dominantes, românticos ou ilustrados (CHAUI, 1986, p. 179).

Tal forma de organização representa uma forma de “resistência” por parte dessas comunidades, que segundo Chauí (1986), se utilizam de novas formas para resistir às imposições que lhes são infligidas, desviando-se das punições previstas para o não cumprimento das mesmas. Em Goiás, o Movimento atuava há mais de 3 anos nas seguintes comunidades: Goiânia, Itauçú, Bela Vista, Hidrolândia, Turvânia, Demolândia, Nova Veneza, Petrolina, Trindade e Inhumas. Em setembro e outubro de 1965, quando houve o 1º e o 2º Treinamento de Líderes, participaram pela Equipe Central: “Isa, Valdenora, Irene, Eurípedes, Nely, Alda e Betinha” e também foram mencionados dos municípios acima 32 participantes (MEB-GO, 1965, p. 1). Já no Encontro da Equipe de Serrinha, participaram pela Equipe Central “Nazira, Isa, Alda e Betinha” e 11 participantes como líderes e monitores, pela Fazenda Serrinha em Itauçú, Fazenda Grama em Inhumas e de Nova Veneza (MEB-GO, 1966, p. 01). Contudo, havia muitas pessoas atuando diretamente nessas comunidades no trabalho como monitores ou líderes. Foi a atuação intensa dessas pessoas que imprimiram a diferença no Movimento em Goiás, cuja ação o CMV busca resgatar por meio dos documentos e de suas memórias, pois,

[...] a memória coletiva é uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial, pois não retém do passado senão o que ainda está vivo ou é capaz de viver na consciência do grupo que a mantém. (HALBWACHS, 2006, p. 102).

Essa memória não pode continuar velada, para tanto, requer avançar nas buscas dos personagens e ações implementadas que sem dúvida foram responsáveis por uma parte relevante da história da Educação em Goiás, e nela da EJA e da educação rural.



## Considerações finais

Ao analisar o Movimento e Educação de Base, e, por conseguinte a Animação Popular percebe-se o empenho com que as equipes se dedicavam na obtenção de condições mais dignas de vida, trabalho, educação, saúde etc. para o homem do campo. Alguns participantes desse Movimento adquiriram por meio de estudos, reflexões, ação enquanto práxis e análises uma consciência crítica pautada em concepções muito avançadas para o período em que estavam atuando. Na efervescência dos trabalhos o golpe militar foi deflagrado ocasionando a ruptura e encerramento das atividades do MEB-GO, seja em função das perseguições, prisões, exílio, confisco de recursos utilizados pelo Movimento. Mediante esse contexto, os sujeitos dessa história se apropriaram de novas táticas para continuar realizando seus intentos, poucos movimentos tiveram integrantes tão audaciosos ao ponto de serem perseguidos, presos, torturados, exilados e continuaram lutando por outros meios (como os sindicatos, AP, Comunidades Eclesiais de Base etc.) pela causa em que acreditavam, ainda que o MEB-GO tenha encerrado suas atividades em 1967, afinal o longo caminho percorrido, não deixava dúvidas da sua relevância social.

Portanto, essa pesquisa abrange um período da história, em que o resgate da memória, por meio da história oral e fontes documentais, tornam-se instrumentos de busca e análise, onde futuros pesquisadores poderão ter acesso ao conhecimento da história do Movimento de Educação de Base em Goiás, por meio da disponibilização *online* e gratuita desta documentação.

## REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Maria Alice Martins. *Movimento de Educação de Base em Goiás*. Goiânia, 12/06/2006. Entrevista concedida a Maria Emilia de Castro Rodrigues. Digitado.
- CHAUI, Marilena. *Conformismo e Resistência: Aspectos da Cultura Popular no Brasil*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1986.
- COSTA, Maria Aída B.; JACCOUD, Vera; COSTA, Beatriz. *MEB: Uma história de muitos*. Petrópolis, RJ: Vozes: Nova. 1986. (Cadernos de Educação Popular – 10)
- CUNHA, Alda Maria Borges. *Movimento de Educação de Base em Goiás nos anos 1960*. Goiânia, 20/09/2006. Entrevista concedida a Maria Emilia de Castro Rodrigues. 52p. Digitado.
- FÁVERO, Osmar (org.). *Cultura popular educação popular – memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

\_\_\_\_\_. *Uma pedagogia da participação popular* – análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966). Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização, uma nova visão do processo. *In: Revista de Estudos Universitários*. Recife, PE: Universidade do Recife (4), 1963, p. 05-24.

FURTADO Celso. *Dialética do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura.1964.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. Trad.: SIDOU, Beatriz. São Paulo: Centauro, 2006.

IANNI, Octavio. *Industrialização e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

[ISA] JUBÉ, Maria Isabel Ramos. *Movimento de Educação de Base em Goiás*. Goiânia, 17/08/2006. Entrevista concedida a Maria Emilia de Castro Rodrigues. Digitado.

JACCOUD, Vera. *Movimento de Educação de Base (MEB)*. Rio de Janeiro, 1966. (mimeo.). 13 p.

JORNAL 4º PODER. Ano 1, Goiânia, 07/07/1963, nº 43.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora UNICAMP, 2003.

MARX, Karl. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. *In: Revista Die Revolution*. Nova York, 1852.

MEB. *Relatório do Quinquênio 1961/1965*. Rio de Janeiro, 1966. (mimeo.). 51 p.

\_\_\_\_\_. *MEB em cinco anos – 1961/1966*. 2ª ed. Brasília, 1982.

\_\_\_\_\_. *1º Seminário de Animação Popular*. Rio de Janeiro, 15-25 fev./1965a. (mimeo.).

\_\_\_\_\_. *Relatórios de Animação Popular*. Rio de Janeiro, abr./ 1965b. (mimeo.). 48 p.

\_\_\_\_\_. *Animação Popular*. Apostila nº 05 Série A. Rio de Janeiro. s/d. (mimeo.).

\_\_\_\_\_. *Cultura Popular*. Rio de Janeiro. 1962. (mimeo.). MEB-GO. *Temas para debates com Monitores*. O Homem e a História. Caderno nº 01. [Goiânia, GO], s/d. (mimeo.).

\_\_\_\_\_. *Relatório de Animação Popular: O Encontro*. Anexo 7-A. *In: Uma experiência de Educação de Base MEB-GO: Relatório – Documento*. Goiânia, GO, out./1964. (mimeo.).

\_\_\_\_\_. *Relatório dos 1º e 2º Treinamento de Líderes*. Anexo 15. *In: Uma experiência de Educação de Base MEB-GO: Relatório – Documento*. Goiânia, GO, 1965. (mimeo.).

\_\_\_\_\_. *Relatório de Encontro com a Equipe de Serrinha*. Anexo 16. *In: Uma experiência de Educação de Base MEB-GO: Relatório – Documento*. Goiânia, GO, 1966. (mimeo.).

\_\_\_\_\_. *Programa a Comunidade se Reúne (15/05/1965)*. Anexo 12. *In: Relatório – Documento: Uma experiência de Educação de Base*. [Goiânia, GO], 1967. (mimeo.).

PEIXOTO FILHO, José Pereira. *A Travessia do popular na contra-dança da educação*. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1985.

\_\_\_\_\_. *A Travessia do popular na contra-dança da educação*. Goiânia, GO: Ed. Da UCG, 2003.

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. “*Enraizamento de esperança*”: As bases teóricas do Movimento de Educação de Base em Goiás. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO, 2008. 314 p. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/doutoradomariaemilia.pdf>>. Acesso em: 20/04/2012.

SAPORITI, Emilia; MANZOLLI, Maria Cecilia. *Aprendizagem prática através da dramatização*. s/l, s/d.

TOSCHI, Mirza Seabra; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. Infovias e educação. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, n. 2, p. 313-326, jul./dez. 2003.

Anais Eletrônicos do  
**X Encontro Estadual ANPUH-GO**  
**Didática da história: pesquisar, explicar, ensinar**

ISSN 2238-7609

**HISTÓRIA EM BATMAN BEGINS: A MANSÃO E O TREM COMO SUPORTES DE TEMPORALIDADE**

Maristela Carneiro<sup>1</sup>  
maristelacarneiro86@gmail.com  
Wilson André Moreira Gonçalves<sup>2</sup>  
wilson21st@hotmail.com

**RESUMO:** O presente trabalho reflete sobre a problemática da temporalidade na narrativa do filme *Batman Begins* (2005), de Christopher Nolan, enquanto fenômeno produzido por relações estabelecidas entre a formulação cenográfica e os princípios clássicos de causalidade, próprios à narrativa dos filmes hollywoodianos. Empregamos categorias desenvolvidas por Paul Ricoeur (1994 e 2007), Marshall McLuhan (1964) e pelos teóricos do cinema David Bordwell (1985) e Noel Carroll (1996). Refletimos sobre a natureza da temporalidade formulada nas produções inseridas na conjuntura do *cinema narrativo clássico*, observando dois excertos da narrativa fílmica – a Mansão e o Trem, os quais, pela natureza de sua composição, mostram-se fundamentais para o devido transcorrer da narrativa fílmica e sua concretização enquanto cadeia de eventos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Batman Begins; Narrativa; Temporalidade.

**ABSTRACT:** This paper discusses the problem of temporality in the narrative of the film *Batman Begins* (2005), directed by Christopher Nolan, as a phenomenon produced by the relations established between cenographic formulation and the classical principles of causality, inherent to the Hollywood film narrative. We employ categories developed by Paul Ricoeur (1994 e 2007), Marshall McLuhan (1964) and the film theorists David Bordwell (1985) and Noel Carroll (1996). We reflect about the nature of temporality produced by the

---

<sup>1</sup> Doutoranda em História pela Universidade Federal de Goiás.

<sup>2</sup> Mestrando em Comunicação e Linguagens pela Universidade Tuiuti do Paraná.

productions that are part of the classical narrative cinema, analysing two excerpts of the film narrative – the Wayne Manor and the Train, which, because of the nature of their composition, show to be fundamental for the proper development of the filmic narrative and its realization as a chain of events.

**KEYWORDS:** Batman Begins; Narrative; Temporality.

## **Introdução**

Este trabalho resulta da pesquisa dos autores acerca de *Batman Begins* (2005), filme dirigido por Christopher Nolan, e aborda as relações de temporalidade e narrativa construídas na tessitura ficcional do mesmo. Refletimos sobre a problemática da temporalidade na narrativa do filme, de Christopher Nolan, enquanto fenômeno produzido por relações estabelecidas entre a formulação cenográfica e os princípios clássicos de causalidade, próprios à narrativa dos filmes hollywoodianos.

No primeiro tópico lançaremos alguns apontamentos fundamentais acerca do observável, bem como uma sinopse da narrativa que o mesmo – *Batman Begins* – desenvolve. A seguir, refletiremos sobre a natureza da temporalidade formulada nas produções inseridas na conjuntura do *cinema narrativo clássico*, conceito delineado por Bordwell (1985), associando o uso deste conceito aos aportes oferecidos por outro teórico do cinema, Carroll (1996), bem como às formulações mais amplas de Ricouer, em *Tempo e Narrativa* (1994) e *A Memória, a história, o esquecimento* (2007), a respeito dos temas do tópico mais amplo da narrativa em sua relação com o tempo.

Nos tópicos subsequentes, empregaremos esta fundamentação para tratar de dois excertos de *Batman Begins*, os quais, pela natureza de sua composição, consideramos fundamentais para o devido transcorrer da narrativa fílmica e sua concretização enquanto cadeia de eventos.

## **1 Acerca do objeto: uma nova narração para uma velha narrativa**

*Batman Begins* faz parte de um fenômeno comunicacional que ganhou força na última década: as adaptações de histórias em quadrinhos para o cinema, e em particular a transposição das aventuras impressas de super-heróis para a forma fílmica. Aquilo a que Bordwell (2006, p. 54) se refere como *comic book movie*, ou “filme de quadrinhos”, constitui-

se numa das fórmulas de maior relevo do cinema hollywoodiano contemporâneo. Se o cinema *mainstream* mantinha uma postura cautelosa com relação a produções do gênero, visto majoritariamente como fonte de filmes de segunda linha até meados dos anos 70, esta postura foi gradativamente rompida por superproduções como *Superman* (1978), *Batman* (1989), *Blade* (1998), *X-Men* (2000) e *Homem-Aranha* (2002). Estes últimos inauguraram um período altamente prolífico para o *comic book movie*.

A trama em questão inicia abordando a infância de Bruce Wayne, marcada por dois traumas significativos: o protagonista cai em uma gruta, onde é atacado por morcegos; posteriormente, testemunha o assassinato de seus pais, Thomas e Martha Wayne. Após este evento, o jovem Bruce Wayne é criado pelo mordomo da família, Alfred – não é detalhado o período que compreende os anos entre sua infância e adolescência.

Bruce perde a chance de vingar-se do assassino de seus pais, Joe Chill, o qual é morto após sua audiência de condicional, por ter prestado depoimentos contra Carmine Falcone, uma notória figura do submundo de Gotham. Sendo questionado em sua conduta pela amiga de infância, Rachel Dawes, o protagonista confronta Falcone, que lhe diz que não é capaz de compreender o lado difícil da vida. Consternado, Bruce decide partir em uma jornada para compreender a natureza do mal e dominar os medos que o afligem.

No processo, ele conhece de perto facetas íntimas do submundo do crime, envolve-se com criminosos e é preso. Após ser libertado, é treinado pelos membros da Liga das Sombras, um grupo de vigilantes que designa a si a tarefa de regular a corrupção humana, liderados por um misterioso indivíduo chamado Ra's al Ghul. Discordando do severo código de conduta do grupo, o qual o forçaria a tirar a vida de seus inimigos, Bruce foge e retorna a sua cidade natal, Gotham, onde assume a *persona* de combatente do crime.

Ele firma alianças importantes para cumprir seus propósitos: com o mordomo, Alfred, que torna-se uma figura paterna substituta para Bruce após a morte de seus pais, Lucius Fox, um funcionário das Empresas Wayne que caiu em desfavor após a morte do patriarca, Thomas Wayne, e – talvez mais fundamental em termos narrativos – com o sargento James Gordon, um policial incorruptível. Caracterizado como Batman, ele age contra criminosos e autoridades locais até ser, eventualmente, confrontado pelo Espantalho, um psiquiatra que produz uma toxina capaz de induzir medo. Tendo, a princípio, sobrepujado esta ameaça, o herói entra em conflito com o a Liga das Sombras, que planeja destruir Gotham, mergulhando a cidade no caos.

Ele é vitorioso sobre a ameaça, todavia Gotham sofre graves danos decorrentes do confronto. Dentre outras coisas, um grande número de criminosos libertados em meio aos

eventos anteriores permanece à solta. Ao epílogo, Batman dialoga com Gordon, promovido ao posto de tenente. Este o informa que suas ações podem ter suprimido as ações de boa parte dos criminosos “convencionais”, mas são capazes de inspirar criminosos mais ousados. Deste modo, o filme se encerra abrindo espaço para uma continuação, a qual apresentará um vilão “feito sob medida” para Batman, o Coringa. Com efeito, a continuação efetivou-se em 2008, com “*Batman: O Cavaleiro das Trevas*”.

Tendo sido representado por diversos desenhistas, escritores e cineastas, a autoria de Batman é altamente pulverizada. Portanto, não compreendemos os processos de adaptação como uma relação de subordinação entre texto primário e derivado, mas como uma dinâmica de diálogo entre formas expressivas dotadas de seus próprios códigos. Nesta percepção, abre-se margem para construções estéticas e atribuições de sentido que coexistem e se enriquecem, em vez de substituírem uma à outra. No caso de Batman, como desenvolveremos adiante, temos um personagem que, criado há mais de setenta anos, já foi abordado por vários artistas e exposto a tratamentos diversos. Estas interações resultaram em reelaborações de ordem intertextual, as quais moldaram o personagem ao longo dos anos. Muito embora os demais textos emanem dos quadrinhos, estes também apropriam-se de caracteres dos outros meios.

Ressaltamos ainda que o filme em questão não adapta diretamente uma obra específica em quadrinhos. Opta, em oposição, por uma engendrar uma construção narrativa particular em torno do personagem com referência em um conjunto de aspectos de sua formulação, ao invés de focar-se em uma história em especial. Consequentemente, é possível detectar no Batman de Nolan, permanências e reiteraões relativas a diversos tratamentos anteriores do homem morcego: o traje, que lembra a estética básica dos filmes que precedentes, bem como a queda acidental de Bruce Wayne, o alter ego de Batman, em uma caverna sob a mansão de sua família, e a trágica morte de seus pais – Thomas e Martha – durante um assalto, fato narrado inúmeras vezes nos quadrinhos, desde 1939. Os vilões do filme – Ra’s Al Ghul, Zsasz, Espantalho –, bem como os coadjuvantes Lucius Fox e James Gordon, foram extraídos dos quadrinhos.

Trata-se, pois, de uma transposição do personagem e de seu universo para a linguagem do cinema, uma modalidade, a uma só vez, complexa e sintética de adaptação. É suficientemente sintética para proporcionar ao espectador que desconhece o universo narrativo do herói uma experiência fílmica encerrada em si, mas, ao mesmo tempo, oferece ao espectador familiarizado à presença de Batman em outros meios, o “prazer do hipertexto” (GENETTE, 2006, p. 46) ou “prazer do palimpsesto” (HUTCHEON, 2006, p. 116), ou seja, a experiência da multiplicidade textual dentro da obra individual, que vem acompanhada do

prazer de experimentar “repetição com variação”: vislumbrar os mesmos elementos, com um potencial expressivo diferenciado.

## **2 *Batman Begins* e o telescópio do tempo**

Embora deva ser ressaltado que narrativa clássica e narrativa hollywoodiana não são sinônimos naturais, o filme de Hollywood costuma buscar referência nos princípios clássicos. No sentido mais amplo, Segundo Pucci (2008, p. 39),

O elemento mais característico (e talvez o menos levado em conta) da narração clássica é o seu direcionamento para o personagem. Em outras palavras, cada um dos procedimentos narrativos aceitáveis funciona em conexão direta com um ou mais personagens.

Isto se dá porque o esquema convencional da narrativa hollywoodiana trabalha em torno de relações de causalidade, acompanhando um desenvolvimento cíclico, no qual se caminha entre uma introdução ao mundo narrativo, uma perturbação na ordem natural deste mundo, à qual é subsequente o retorno à ordem. Esta dinâmica está centrada no personagem, ao qual compete encarar – e superar – o conflito que lhe é apresentado.

Vejamos: conforme Bordwell (1985, p. 157), o filme hollywoodiano clássico apresenta personagens com perfis bem definidos, que buscam atingir uma meta ou um resolver problema específico.

In the course of this struggle, the character enters into conflict with others or with external circumstances. The story ends with a decisive victory or defeat, a resolution of the problem and a clear achievement or nonachievement of the goals. The principal causal agency is thus the character, a discriminated individual endowed with a consistent batch of evident traits, qualities, and behaviors.<sup>3</sup>

A narrativa de *Batman Begins* corresponde, em grande parte, a estes parâmetros. Em todo o arranjo fílmico trabalha de modo a tratar da jornada pessoal de Bruce Wayne/Batman, um herói que dá seus primeiros passos. Isso significa que ele precisa aprender e se adaptar às novas experiências, redefinir-se, agora como Batman, de modo que o espectador acompanha seu processo de aprendizagem e desenvolvimento detalhadamente.

Tal percepção nos leva à analogia traçada por Ricoeur (2007, p. 256) entre a circunstância da poética narrativa e o plano histórico: “a noção de personagem constitui um

---

<sup>3</sup> No decorrer desta luta, o personagem entra em conflito com outros ou com circunstâncias externas. A história termina em vitória ou derrota, com a resolução do problema e uma clara conquista ou não-conquista das metas. O principal agente causal é, portanto, o personagem, um indivíduo apartado em posse de uma gama consistente de traços evidentes, qualidades e comportamentos (Tradução nossa).



operador narrativo da mesma amplitude que a do acontecimento; as personagens são os agentes e os pacientes da ação narrada”. Vemos aqui, que o paralelismo ressalta a relevância, em qualquer forma narrativa, da intriga – ou trama – tecida através da *mimese*, isto é, da tentativa de imitar, através da construção poética, a experiência viva temporal (RICOEUR, 1994, p. 55). A intriga é, pois, uma imitação da ação.

No caso do cinema, segundo McLuhan (1964, p. 320), somos apresentados a um meio que “funde o mecânico e o orgânico”, gerando um universo narrativo visual que, em razão de suas propriedades representacionais sintetizadoras, torna “o crescimento de uma flor pode ser ilustrado tão fácil e livremente como o movimento de um cavalo” (MCLUHAN, 1964, p. 320). Destarte, a narrativa cinematográfica volta-se ao personagem como recurso de síntese, a fim de constituir seu discurso. Percebemos este direcionamento ao personagem, bem como a inclinação da narrativa clássica às relações de causalidade, através dos recursos empregados pela linguagem cinematográfica.

Conforme afirma Carroll (1996, p.57), reside na representação cinematográfica um poder telescópico – ou microscópico – de focalizar algo, ainda que um objeto simples e, a partir do mesmo, conhecer uma história a ele relacionada. Este é um exemplo da ação da imagem no cinema, em seu acesso memória, um dos recursos “miraculosos” do “mundo de sonhos e ilusões românticas”, conforme dito por McLuhan, acerca da forma cinematográfica. Tal é o caso ao qual me dirijo a seguir.

### **3 Lugares de permanências e conflitos: a mansão e o trem**

Sob nosso ângulo de observação, temos, em *Batman Begins*, exemplos de marcos cenográficos que não são apenas importantes para o andamento progressivo da narrativa fílmica, como servem à própria finalidade de situar a mencionada narrativa em sua circularidade. Tais elementos são a Mansão Wayne e o trem elevado construído pela empresa de Thomas Wayne durante a infância de seu filho.

#### **3.1 A Mansão Wayne**

Um dos principais aparatos cenográficos da produção, a mansão Wayne desempenha um papel fundamental na tessitura da narrativa, como desenvolveremos a seguir, nos seguintes sentidos: (1) representa o legado maior da família Wayne, da qual Bruce é o único sobrevivente mostrado, sendo uma marca material da forte presença de Thomas Wayne

na Gotham do passado; (2) constitui uma forte ligação entre o protagonista e seu passado individual, à medida que estabelece um ponto de referência para seus traumas e conflitos internos; (3) é o local de refúgio e base de operações do herói.

Em *Batman Begins*, é afirmado pelo mordomo Alfred que a casa abrigou seis gerações da família Wayne. Um dos antepassados de Bruce, mencionado *en passant* no filme, esteve vivo durante a Guerra Civil Norte-Americana (1861-1865). Em *Batman: Ano Um*, HQ mais recente, de autoria de Frank Miller e David Mazzuchelli, a narração em fluxo de consciência de Bruce Wayne refere-se à mansão nos seguintes termos: “Construída como fortaleza muitas gerações atrás para preservar uma linhagem nobre de uma era de iguais” (MILLER; MAZZUCHELLI, 2011, p. 14). Conforme visto, esta versão da história, a qual interpreta a Mansão como marca do legado Wayne é relativamente recente, tendo, em publicações anteriores sido admitida como uma aquisição posterior ao patrimônio pessoal de Bruce Wayne.

Em termos narrativos, a mansão serve efetivamente ao propósito de ceder peso de antiguidade, e conseqüentemente, tradição ao nome e à riqueza dos Wayne. Um dos antagonistas do filme, o gângster Carmine Falcone, afirma que Bruce é “o príncipe de Gotham”, e que este “teria de ir muito longe para achar alguém que não o conheça”. A mansão, com sua arquitetura grandiosa, aparentemente distante de qualquer outra residência, encontra-se apartada da cidade de Gotham, tanto pela distância quanto pelo formato: é uma referência material de outra época, talvez tão antiga quanto a própria cidade, talvez mais.

O papel da mansão enquanto referente do tempo da narrativa dentro do filme pode ser desdobrado nos seguintes momentos:

- 1) *O início*: quando temos um vislumbre da infância de Bruce (FIGURA 1). Ao mesmo tempo em que este é o local onde o protagonista sofre seu primeiro trauma significativo – a queda na caverna, seguida do ataque dos morcegos, trata-se também do local onde é acolhido pelos pais e pelo mordomo Alfred, o qual, na capacidade de “homem de confiança”, é associado de forma quase permanente à própria mansão – com efeito, em poucos momentos da narrativa, Alfred é mostrado fora da mansão.
- 2) *O funeral*: após a morte de Thomas e Martha Wayne, há um corte para um espaço aberto junto à mansão, onde se reúne uma multidão enlutada, sob um clima chuvoso. Este é um momento de ruptura, quando o ambiente da casa começa a adquirir uma atmosfera inóspita.

- 3) *O flashback do primeiro retorno a Gotham:* tendo voltado à Gotham para a audiência de condicional do assassino de seus pais, um Bruce jovem retorna a sua casa. Parte da mobília está coberta por lençóis (FIGURA 2), o ambiente abandonado. Alfred é, neste momento, o único morador. Bruce se recusa a admitir o local como sua própria casa – é, pois “a casa de seus pais”, não a sua – e diz que, se pudesse, teria a casa demolida, “tijolo por tijolo”. Enquanto visita o quarto dos pais, encontra o estetoscópio do pai, e relembra-se de sua figura. Muito embora afirme ver todo o restante da casa como “um mausoléu”, algo que preferiria esquecer, Bruce trata aquele objeto com estima.
- 4) *O retorno definitivo:* Bruce conclui seu treinamento decidido a retornar a Gotham e assumir o posto de vigilante. Agora a mansão é seu quartel general, e não mais um ambiente com o qual não é capaz de se identificar. A própria caverna, lugar do trauma, torna-se lugar de segurança.
- 5) *A destruição:* antes da sequência final, membros da Liga das Sombras se infiltram na mansão, e esta é destruída pelas chamas. Tal constitui uma referência à destruição do santuário da Liga por Bruce. “Você queimou minha casa e me deixou para morrer”, afirma Ra’s al Ghul, “considere-nos quites”.
- 6) *O recomeço:* ao epílogo, Bruce, Alfred e Rachel caminham pelas ruínas da casa. Bruce reencontra, em meio aos escombros, o estojo carbonizado do estetoscópio de seu pai, e, uma vez mais, a imagem do mesmo reaparece em sua memória. À maneira do que afirma Carroll, um objeto simples ativa a memória ficcional, a fim de transmitir um pouco de contexto ao espectador. O círculo se fecha em sua afirmação de que a construirá novamente, “exatamente como era, tijolo por tijolo”.



FIGURA 1 – A Mansão Wayne.

Dentro desta trajetória, encerra-se a formulação básica da narrativa, através da relação entre o protagonista e a mansão: nela reside, conhece uma ordem natural, a qual é abalada por experiências traumáticas. Revoltado, ele rejeita a ordem conhecida, busca ampliar seus conhecimentos e retorna, reconhece seu lugar e parte para a reconstrução. Vê-se no marco arquitetônico um ponto de referência, início e fim da narrativa, isto é, o lugar de onde diegese emana, bem como seu destino último.



FIGURA 2 – O interior da mansão quando Bruce retorna pela primeira vez.

Neste sentido, o estetoscópio desempenha o papel de dispositivo amplificador da visão a que se refere Carroll (1996, p. 57), uma lente, através da qual temos acesso aos aspectos mínimos que nuançam a narrativa maior. Afinal, do ponto de vista do espectador, seria menos expressivo, ou mesmo inócua o sofrimento de Bruce Wayne pela perda dos pais, se sua vida junto deles não fosse algo a se recordar afetuosamente.

Captamos, portanto, na figura da Mansão Wayne, uma formulação unificadora, que dá sentido à narrativa. Trata-se de um signo da longa tradição que marca a presença da família Wayne no território de Gotham, o qual, num nível pessoal, é o local onde o protagonista confronta-se e reconcilia-se com seu passado. Através do confronto e do incêndio que se segue, há uma ruptura, posto que esta mesma estrutura, tão significativa, é posta abaixo, sinalizando o caos que assoma sobre a trama. A resolução final de Bruce com relação a sua reconstrução, por sua vez, trata da normalização, do encerramento do círculo.

### 3.2 O trem elevado

Comparativamente, o trem elevado legado por Thomas Wayne à cidade de Gotham, um projeto audacioso capaz de unificar a cidade em termos sociais – um meio de transporte barato – e geográficos – as linhas culminam na Torre Wayne, “centro não-oficial da cidade”. O trem é mostrado pela nos seguintes momentos:

- 1) *Os bons tempos*: Quando Bruce e seus pais dirigem-se para o teatro. Thomas explica ao filho que a cidade passa por momentos difíceis, e que seu projeto é uma maneira de agradecer a Gotham por “ter sido boa com sua família”. Neste momento, os edifícios no entorno são mostrados sob uma luz favorável. A superfície não indica que a cidade passe por dificuldades econômicas – sem sinais claros de decadência ou abandono. O trem é limpo, bem organizado, não dá mostras de degradação. A arquitetura da cidade é repleta de arranha-céus de metal e vidro, expondo uma próspera metrópole (FIGURA 3).
- 2) *A decadência*: Rachel está sozinha a bordo do trem (FIGURA 4). Passaram-se cerca de vinte anos, Bruce já é adulto. Tanto o trem quanto a estação exibem sinais físicos de decrepitude e carência de manutenção, além de inúmeras pichações, espalhadas por toda a área interna do trem. A estação encontra-se vazia, constituindo-se num lugar de insegurança. Neste sentido, o trem remete à nova estrutura das Empresas Wayne, após a morte de Thomas. Há muito apartados da figura do patriarca, os membros do corpo administrativo investem significativamente em armamentos pesados e abandonam a manutenção do trem, deixando para trás a era da filantropia em Gotham.
- 3) *A destruição*: Ao final do filme, o trem tornar-se-á o palco do confronto definitivo entre Batman e a Liga das sombras. Devido a sua posição central no território da cidade, os vilões utilizam-no para concretizar seu plano de espalhar uma toxina indutora de pânico por toda Gotham. Com a ajuda de seu aliado na polícia, o sargento Gordon, Batman previne a catástrofe, mas o trem, o maior legado de seu pai para a cidade, sofre enormes danos estruturais, uma parte das linhas que convergem à Torre Wayne sendo destruída no processo.

Segundo Carroll (1996, p. 99), a estrutura do filme pode optar por privilegiar o contexto sobre a linearidade narrativa, destacando a formulação de um cenário, através da exposição de detalhes, os quais teriam relevância menor numa estrita relação de causalidade. Narrativamente, através da transição estética que salta do triunfal ao desamparado, o trem unifica o passado e o presente de Gotham no filme, acrescentando camadas de sentido que dão maior consistência às ações do protagonista – trata-se, pois, de um elo significativo entre este e seu pai. O trem oferece, além disso, um amparo para a posterior consolidação do plano da Liga das Sombras e o combate climático entre Batman e Ra's al Ghul.

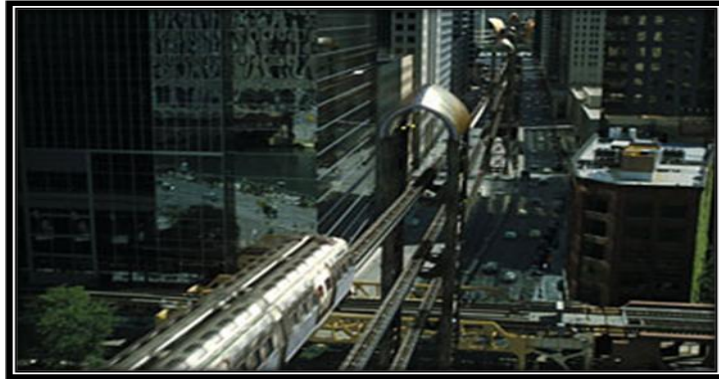


FIGURA 3 – O trem elevado e a cidade promissora.

Tal como a mansão, o trem elevado constitui um marco da presença persistente de Thomas Wayne, enquanto memória, não somente para Bruce, mas para a cidade. Assim como a mansão vazia, o trem, abandonado e depredado, expressa o estado de coisas que toma conta da cidade, sua carência, a qual culminará no surgimento da figura de Batman. A destruição de ambos os marcos arquitetônicos sinaliza, por sua vez, o ponto alto desta crise.



FIGURA 4 – O interior do trem, coberto por pichações.

### Considerações finais

Meio de comunicação que, conforme McLuhan (1964, p. 326), distancia-se do público, oferecendo-lhe um sonho que pode ser comprado, o filme não se insere na temporalidade do espectador, constituindo para si uma duração distinta, porém emprega recursos que permitam a inteligibilidade da narrativa. Esta, por sua vez, justifica-se através da construção de uma fórmula narrativa, centrada na causalidade, remetendo-se à memória – e, portanto, ao passado – através de recursos que lhe são próprios. O uso do *flashback*, por exemplo, é persistente na primeira parte do filme.

Notamos, no funcionamento dos recursos estudados, dentro da narrativa maior de *Batman Begins*, uma correspondência com a dinâmica descrita por Ricoeur a respeito das funções temporais da mimese (1994, p. 111-117). Temos, na relação de circularidade materializada pelos marcos cenográficos, uma dinâmica que fecha a trama do filme – oferecendo-lhe começo, desenvolvimento e fim, conforme os princípios da narrativa clássica, ainda que, à sua maneira, tensione suas formas –, dando encerramento àquela linha temporal ficcional que o espectador vê ser desenvolvida na tela.

## REFERÊNCIAS

BORDWELL, D. *Narration in the Fiction Film*. Madison: University of Wisconsin Press, 1985.

\_\_\_\_\_. *The Way Hollywood Tells It: Story and Style in Modern Movies*. Berkeley/Los Angeles/Londres: Univers. California Press, 2006.

CARROLL, N. *Theorizing the moving image*. Cambridge University Press: 1996.

GENETTE, G. *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Extratos traduzidos por Luciene Guimarães e Maria Antônia Ramos Coutinho. Belo Horizonte: Faculdade de Letras - UFMG – 2006

HUTCHEON, L. *A theory of adaptation*. New York/London: Routledge, 2006.

MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. Cultrix. São Paulo. 1964.

MILLER, F. (texto); MAZZUCHELLI, D. (arte) *Batman: Ano Um*. Barueri: Panini Comics, 2011.

NOLAN, C. (Diretor). (2005). *Batman Begins* [DVD]. Burbank, CA: Warner Bros.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução: Alain François. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

\_\_\_\_\_. *Tempo e narrativa*, v. I. Campinas: Papyrus, 1994.

Anais Eletrônicos do  
**X Encontro Estadual ANPUH-GO**  
**Didática da história: pesquisar, explicar, ensinar**

ISSN 2238-7609

**SUPEREXPLORAÇÃO DO TRABALHO E CAPITALISMO  
PERIFÉRICO: UM ESTUDO A PARTIR DA PARTICULARIDADE  
BRASILEIRA**

Matheus Nascimento Germano<sup>1</sup>  
germano.matheus@hotmail.com

**RESUMO:** O presente artigo tem como intenção abordar a particularidade do desenvolvimento das relações capitalistas no Brasil, tendo como elemento explicativo a superexploração do trabalho. Para isso, retomamos a leitura de alguns pensadores que elaboraram matrizes de interpretação teórico-metodológica acerca da centralidade da superexploração do trabalho para a consolidação e irradiação das relações capitalistas no Brasil. Nesse sentido, usaremos a formulação de Chasin (2000) acerca do caráter tardio e regressivo que se operou a entificação do capitalismo; as formulações de Florestan Fernandes (1979; 2006) sobre o modelo autocrático de desenvolvimento capitalista, bem como o uso do conceito de Estado sincrético para explicar as formas que o Estado assume na imposição da acumulação capitalista. Explicaremos o modelo de acumulação capitalista no Brasil a partir da obra que Francisco de Oliveira (2008), que nos mostra o caráter desigual e combinado da acumulação que se usa de elementos pré-capitalistas para impor uma superexploração de trabalho a partir de baixíssimos coeficientes de capitais, na criação de um exército de reserva e uma pífia remuneração salarial. No intuito de concluir nossa argumentação, usaremos do conceito de superexploração do trabalho de Marini (2000), mas fazendo uma mediação crítica, demonstrando que a superexploração do trabalho é algo intrínseco a operação da generalidade das relações capitalistas, com a ajuda das leituras de Virgínia Fontes (2010).

**PALAVRAS-CHAVE:** Superexploração do trabalho; Autocracia-burguesa; Estado sincrético; Lei do valor.

---

<sup>1</sup> Graduado em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Mestrando em História pelo Programa de Pesquisa e Pós-graduação em História da Universidade Federal de Goiás. Bolsista CAPES. Membro do Conselho Editorial da Revista Antítese.



**ABSTRACT:** This article is intended to address the special development of capitalist relations in Brazil, with the reasons why the overexploitation of labor. For that, we resumed the reading of some thinkers who developed forms of interpretation about the theoretical and methodological centrality of the overexploitation of labor and irradiation for consolidation of capitalist relations in Brazil. In this sense, we use the formulation of Chasin (2000) about the late nature and regressive that operated the entification of capitalism, the formulations of Florestan Fernandes (1979, 2006) on the autocratic model of capitalist development, as well as the use of the concept of syncretic state to explain the ways that the State assumes the imposition of capitalist accumulation. Explain the model of capitalist accumulation in Brazil from the work that Francisco de Oliveira (2008), which shows the combined and uneven character of accumulation that it uses pre-capitalist elements to impose an overexploitation of work from very low coefficients capital for the creation of a reserve army and feeble rate of pay. In order to complete our argument, we use the concept of over-exploitation of the work of Marini (2000), but making a critical mediation, demonstrating that the overexploitation of labor is something intrinsic to the operation of most capitalist relations, with the help of the readings of Virginia sources (2010).

**KEYWORDS:** Over-exploitation of labor; Autocracy-bourgeois; syncretic state; the Law of value.

## **1 A superexploração do trabalho: forma de regressividade do capitalismo hipertardio**

### **1.1 Aspectos sobre a particularidade histórica: a via prussiana**

Como recurso de metodológico de análise do caso de entificação do capitalismo no Brasil, Chasin (2000) se utiliza das formulações de Lenin (que serão posteriormente mais aprofundadas em Lukács) acerca da via prussiana.

A via prussiana, ou como foi denominada por Lenin "o caminho prussiano para o capitalismo" (CHASIN, 2000, p. 40), analisa um processo particular de instauração capitalista em que a Alemanha aponta tendências que não se enquadram na ótica dos casos clássicos (*vide* o caso inglês e francês), em que as potencialidades transformadoras, impostas pelo

capitalismo em sua generalidade histórica, foram dissipadas por uma conciliação com o atraso (CHASIN, 2000, p. 37-58).

Nesse sentido:

Ao invés das velhas forças e relações sociais serem extirpadas através de amplos movimentos populares de massa, como é característico da 'via francesa' ou da 'via russa', a alteração social se faz mediante conciliações entre o novo e o velho, ou seja, tendo-se em conta o plano imediatamente político, mediante um reformismo 'pelo alto' que exclui inteiramente a participação popular (COUTINHO, 1974, p. 23 apud CHASIN, 2000, p. 39).

Em suma, a via prussiana de desenvolvimento capitalista sinaliza uma formação particular no que se refere ao caso europeu clássico, pois se situou de forma retardatária por ter como eixo a conciliação das potencialidades transformadoras da 'modernidade' capitalista dissipadas pelos elementos do passado de vestígio feudal, como: a preservação da grande propriedade rural; a superexploração do camponês e, mais tardiamente, do proletariado; e uma onda de transformações sociais 'pelo alto' (CHASIN, 2000, p. 37-58).

As grandes conseqüências causadas por tal modelo são: uma anulação de um movimento que promova uma ruptura das classes subalternas aos seus antigos instrumentos de dominação; uma não participação popular nas decisões políticas; um lento desenvolvimento das forças produtivas e um atrofiamento da industrialização. Por fim, essa conciliação gera uma transformação pelo alto, gestando formas híbridas de dominação, reunindo e combinando diversas formas de Estado (CHASIN, 2000, p. 37-58).

## **1.2 A singularidade histórica do caso brasileiro: a via colonial de entificação capitalista**

A via colonial de entificação capitalista remete às antigas economias coloniais que implantaram de forma tardia os elementos que dariam bases para o processo de desencadeamento das relações capitalistas.

Tendo em mente a via prussiana, que condicionou uma formação distinta no caso da Alemanha inserida no quadro europeu, nota-se uma onda de transformação social atrofiada pela conciliação do velho sob o novo (CHASIN, 2000, p. 37-58). Esses elementos contribuíram para a preservação das grandes propriedades rurais (de herança feudal), uma superexploração do trabalho e um lento desenvolvimento das forças produtivas.

O que se assemelha:

(...) tanto no Brasil quanto na Alemanha a grande propriedade rural é presença decisiva; de igual modo, o reformismo pelo "alto" caracterizou os processos de *modernização* de ambos, impondo-se, desde logo, uma solução conciliadora no

plano político imediato, que exclui as rupturas superadoras, nas quais as classes subordinadas influíram, fazendo valer o seu peso específico, o que abriria a possibilidade de *alterações* mais harmônicas entre as distintas partes social. Também nos dois casos de desenvolvimento das forças produtivas é mais lento, e a implantação e a progressão da indústria, isto é, do "verdadeiro capitalismo", do modo de produção especificamente capitalista, é retardatária, tardia, sofrendo obstaculizações e refreamentos decorrentes da resistência de forças contrárias e adversas. (...) em que o *novo* paga o tributo ao *velho* (CHASIN, 2000, p. 43-44).

Mas se faz necessário uma mediação na comparação dos casos da via colonial (brasileiro) e da via prussiana (alemão), pois, por mais que haja elementos em comum entre a entificação das relações capitalistas de ambos os casos, eles não se objetivaram historicamente em formas idênticas (CHASIN, 2000, p. 37-58).

Um exemplo de tal argumento é o caso da grande propriedade rural. No caso alemão, a grande propriedade rural aparece como um ranço estrutural do feudalismo em relações sociais distintas (CHASIN, 2000, p. 37-58). Enquanto no Brasil a grande propriedade rural é também uma herança do passado, porém ela é frutos das relações econômicas pautadas no mercantilismo, com origem na exploração colonial, tomando a forma de latifúndio (CHASIN, 2000, p. 37-58).

Ao contrário dos casos clássicos, a via colonial de entificação do capitalismo ao ser particularizado ao caso brasileiro, nota-se que:

(...) a evolução do capitalismo não foi antecedida por uma época de ilusões humanistas e de tentativas - mesmo utópicas - de realizar na prática o 'cidadão' e a comunidade democrática. Os movimentos neste sentido, ocorridos no século passado e no início deste século, foram sempre agitações superficiais, sem nenhum caráter verdadeiramente nacional e popular. Aqui, a burguesia se ligou às antigas classes dominantes, operou no interior de uma economia retrógada e fragmentada. Quando as transformações políticas se tornavam necessárias, elas eram feitas 'pelo alto', através de conciliações e concessões mútuas, sem que o povo participasse das decisões e impusesse organicamente a sua vontade coletiva (COUTINHO, 1967, 145 apud CHASIN, 2000, p. 54).

Essa perspectiva nos leva a concluir que o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, pautado pela via colonial, ao invés de produzir uma onda transformadora com a incorporação das relações sociais capitalistas, mostrou-se em seu caráter mais regressivo devidamente pela submissão do moderno ao atrasado, o que reflete o seu caráter hiper tardio ao posicionarmos analiticamente aos casos clássicos.

## **2. Autocracia burguesa e Estado sincrético no capitalismo periférico**

A origem da Revolução Burguesa no Brasil está no processo de Independência por promover uma mudança interna, pois cessou a sucção das riquezas para as metrópoles

permitindo que parte dos recursos ficasse no país, o que incitou a reprodução das classes dominantes a partir do Estado (FERNANDES, 2006, p. 239-424).

Como "não é intrínseco ao capitalismo um único padrão de desenvolvimento, de caráter universal e invariável" (FERNANDES, 2006, p. 240), temos de ter em mente que a forma que a Revolução Burguesa no Brasil vai operar suas transformações capitalistas vai ser específica, pois estamos lidando com uma formação hiper tardia de entificação de tais relações (CHASIN, 2000, p. 37-58), sendo, por isso, nenhuma réplica dos modelos clássicos (FERNANDES, 2006, p. 239-424).

Na acepção que tomados, que será o eixo norteador para caracterizar a particularidade do Estado Autocrático no Brasil, o conceito de Revolução Burguesa remete "a um conjunto de transformações econômicas, tecnológicas, sociais, psicoculturais e políticas que só se realizam quando o desenvolvimento capitalista atinge o clímax de sua evolução industrial" (FERNANDES, 2006, p. 239).

Segundo Florestan Fernandes (2006), nenhuma de suas fases ou etapas de desenvolvimento do capitalismo no Brasil este chegou a impor:

1º) a ruptura com a associação dependente, em relação ao exterior (ou aos centros hegemônicos da dominação imperialista); 2º) a desagregação completa do *antigo regime* e de suas seqüelas ou, falando-se alternativamente, das formas pré-capitalistas de produção, troca e circulação; 3º) a superação de estados relativos de subdesenvolvimento, inerentes à satelização imperialista da economia interna e à extrema concentração social e regional da riqueza (FERNANDES, 2006, p. 262).

A debilidade do mercado interno, somado ao caráter egoístico da burguesia impossibilitava uma ligação entre as classes dominantes, tendo que recorrer à figura do Estado para promover uma integração econômica entre si (FERNANDES, 2006, p. 239-424).

É nesse sentido que podemos captar o maior peso dado às decisões de cunho político, pois a realização das relações capitalistas no Brasil necessitou do Estado como última e única instância para resolver o papel histórico que cabia a burguesia, devidamente por não se assentar em um terreno estável para a edificação da sociedade burguesa clássica (democracia de massa, Estado democrático de direito e etc.) (FERNANDES, 2006, p. 239-424).

O Estado Autocrático unifica as camadas das classes dominantes em torno dos interesses da fração hegemônica que se consolida a partir de uma situação histórica específica. Mas o que une os interesses de todas as classes dominantes, que vai além do período histórico que estão inseridas é a repressão às classes subalternas como eixo de imposição do desenvolvimento capitalista (FERNANDES, 2006, p. 239-424). No Período Imperial o que

uniam as classes dominantes era a manutenção da escravidão e a repressão aos escravizados; da República Velha à Ditadura Militar, vemos que o eixo de repressão as classes subalternas será o combate ao proletariado e suas entidades de organização (FERNANDES, 2006, p. 239-424).

A opção pelo subdesenvolvimento e pela reprodução da dependência é tanto externa (pelo Imperialismo) quanto interna (Burguesia) sendo a saída para a implantação do capitalismo por via de tais característica é o Estado Autocrático, sem a presença desse instrumento seria impossível manter o Brasil sob os moldes de tal ótica de desenvolvimento (FERNANDES, 2006, p. 261-424).

A partir desse ângulo de análise, a:

(...) dependência e subdesenvolvimento não foram somente "impostos de fora para dentro". Ambos fazem parte de uma estratégia, repetida sob várias circunstâncias no decorrer da evolução externa e interna do capitalismo, pela qual os estamentos e as classes dominantes dimensionaram o desenvolvimento capitalista que pretendiam, construindo por suas mãos, por assim dizer, o capitalismo dependente como realidade econômica e humana (FERNANDES, 2006, p. 262).

A partir dessa leitura, vemos que a autocracia burguesa não reconhece as classes subalternas como sujeitos políticos e para desenvolver o capitalismo com bases em seus interesses se usa de uma contra revolução ampliada, que tem a repressão ao proletariado o seu eixo de desenvolvimento, sendo esse o caráter central da peculiaridade da periferia e seu desenvolvimento das relações capitalistas.

Para Florestan Fernandes (2006) nunca houve e nunca haverá uma hegemonia burguesa no Brasil enquanto perdurar o modelo autocrático-burguês, pois o máximo que a burguesia consegue é uma dominação burguesa (mesmo pelo uso institucional de repressão as classes subalternas), por não conseguir promover um consenso que dê bases para a sua hegemonia política e social (FERNANDES, 2006, p. 239-424).

A tímida atuação histórica da burguesia exprime:

(...) uma realidade específica, a partir da qual a dominação burguesa aparece como conexão histórica não da "revolução nacional e democrática", mas do capitalismo dependente e do tipo de transformação capitalista que ele supõe. Ao fechar o espaço política aberto à mudança social construtiva, a burguesia garante-se o único caminho que permite conciliar a sua existência e florescimento com a continuidade e expansão do capitalismo dependente (FERNANDES, 2006, p. 251).

Historicamente, embasado do sentido amplo que a Revolução Burguesa, vemos que a transição para o capitalismo se dá na virada do Império para a República, onde a impossibilidade histórica de reprodução do capitalismo entre em seu ciclo vicioso: não há

uma destruição do passado, mas ele se atualiza e cobra o seu preço no presente (FERNANDES, 2006, p. 239-424).

É nesse período (República Velha) que a burguesia paulatinamente vai assumir a liderança entre as classes dominantes tendo a opressão ao operariado (e as classes subalternas em geral) o eixo de sua dominação (FERNANDES, 2006, p. 239-424). Esses elementos possibilitaram o acomodamento da burguesia com os conflitos de cima (entre as frações dominantes) e a repressão e opressão aos de baixo (FERNANDES, 2006, p. 239-424).

Isso gera uma impossibilidade de conquista de um espaço político, mesmo dentro da ordem, sendo essa a particularidade da democracia burguesa no Brasil. Assim, a Revolução Burguesa no Brasil é muito mais uma revolução para concretizar o poder burguês, do que um acerto de contas com o passado (FERNANDES, 2006, p. 239-424).

A burguesia na transição capitalista na República Velha se aliou as formas arcaicas de dominação e às Oligarquias para efetivar tal transição, o que criou um circuito fechado que é condicionado:

(...) a partir de fora, através dos dinamismos que constantemente se renovam e se aprofundam, a articulação entre as economias periféricas às economias centrais torna impossível, enquanto se mantém, a eliminação da dominação imperialista externa. Por isso, enquanto se constitui, se consolida e se expande, tal economia competitiva tende a redefinir e a fortalecer os liames de dependência, tornando impossível o desenvolvimento capitalista autônomo e auto-sustentado (FERNANDES, 2006, p. 281).

Outra característica intrínseca a esses dinamismos do Estado autocrático é a preservação e atualização da Dupla Articulação da economia. A Dupla Articulação é totalmente funcional a preservação do modelo autocrático, pois:

(...) faz com que a dominação burguesa tenha de ajustar-se, em sua forma, estruturas e dinamismos, a um tipo de transformação capitalista em que a dupla articulação constitui como regra (ou seja, no qual o desenvolvimento desigual interno e a dominação imperialista externa constituem requisitos da acumulação capitalista e de sua intensificação). (...) A dupla articulação não cria, apenas, o seu modelo de transformação capitalista. Ela também engendra uma forma típica de dominação burguesa, adaptada estrutural, funcional e historicamente, a um tempo, tanto às condições e aos efeitos do desenvolvimento desigual interno quanto às condições e aos feitos da dominação imperialista externa (FERNANDES, 2006, p. 349).

Outro elemento histórico que aprofundou o caráter autocrático do Estado foi o Golpe Militar de 1964. O Golpe de 64 vai atuar exclusivamente como uma contra revolução preventiva, na medida em que bloqueou as potencialidades do próprio desenvolvimento capitalista em sua fase monopolista (FERNANDES, 2006, p. 239-424), mas que foi superado politicamente a partir da radicalização do desenvolvimento capitalista (uma segunda onda de

adequação do Brasil ao capital em sua fase monopolista) sob a égide do Estado autocrático, que promoveu uma repressão histórica aos trabalhadores (FERNANDES, 2006, p. 239-424).

O Golpe de 64 também representa uma unificação das frações burguesas sob a hegemonia militar, pois este era o setor mais preparado para impor uma repressão ampliada ao proletariado (FERNANDES, 2006, p. 239-424). O Golpe também sinaliza o caráter altamente autocrático da burguesia brasileira, pois ultrapassou as barreiras sociais para "destravar" a consolidação do capital monopolista (FERNANDES, 2006, p. 239-424).

Novamente o sentido da Revolução Burguesa à brasileira é claramente evidenciado, onde ela atua mais como uma transformação capitalista, ou seja, ela se instala de forma econômica e não socialmente e culturalmente. Esses elementos propiciam o esvaziamento das potencialidades das transformações capitalistas, que ultrapassa os seus próprios antagonismos, tendo o uso do Estado autocrático a única via na imposição da dominação burguesa.

Podemos afirmar que a dependência e o subdesenvolvimento – sob a forma da autocracia burguesa – é um processo permanente pela dinâmica da dominação imperialista e pela opção histórica da burguesia no plano interno, que é posta e repostada por via política ou pela repressão direta do Estado (FERNANDES, 2006, p. 239-424). Nos marcos do capitalismo a dependência é insuperável!

O refluxo autoritário gerado pela Ditadura Militar como golpe preventivo a ordem autocrática burguesa prova que o imperialismo não incita a democratização e universalização dos valores de cidadania, pelo contrário, na periferia para garantir uma grande apropriação das riquezas ele se usa da exploração dual da riqueza (uso de práticas capitalistas aliada às práticas pré-capitalistas); a ultra concentração de riqueza no plano interno e principalmente, a superexploração do trabalho como a regra na sucção das riquezas pela burguesia e capital externo (FERNANDES, 2006, p. 239-424).

Essas condições evidenciam o descompasso entre a democracia burguesa e repressão institucional aos subalternos, o divórcio permanente entre utopia burguesa e a prática violenta da institucionalidade autocrática. Assim:

A extrema concentração social da riqueza, drenagem para fora de grande parte do excedente nacional, a conseqüente persistência de formar pré ou subcapitalistas de trabalho assalariado, em contraste com altos níveis de aspiração ou com pressões compensadoras à democratização da participação econômica, sociocultural e política produzem, isoladamente e em conjunto, conseqüências que sobrecarregam e ingurgitam as funções especificamente políticas da dominação burguesa (quer em sentido autodefensivo, quer em uma direção puramente regressiva) (FERNANDES, 2006, p. 341).

O capitalismo central necessita da reafirmação e preservação do capitalismo selvagem, que para ampliar a sucção das riquezas necessita do Estado autocrático, a Dupla Articulação e da superexploração do trabalho (FERNANDES, 2006, p. 239-424). A superexploração do trabalho ganha um conotação diferenciada, pois o arrocho salarial que o trabalhador da periferia sofre faz cair a sua remuneração para abaixo da manutenção da sua vida, provando que a fórmula  $\text{salário} = \text{manutenção da vida do trabalho}$  não se aplica a exploração ampliada que ele se submete no capitalismo periférico.

Em reação:

Criaram-se e criam-se, desse modo, requisitos sociais e políticos da transformação capitalista e da dominação burguesa que não encontram contrapartida no desenvolvimento capitalista das nações centrais e hegemônicas (mesmo onde a associação com o fascismo com expansão capitalismo evoca o mesmo modelo geral autocrático-burguês). Sob esse aspecto, o capitalismo dependente e subdesenvolvido é um capitalismo selvagem e difícil, cuja viabilidade se decide, com frequência, por meios políticos e no terreno político (FERNANDES, 2006, p. 341).

A debilidade da burguesia é depender do Estado para impor-se pela via política, pois economicamente ela é pífia, ela não se efetiva economicamente por não ter uma base material sólida para exercer a sua hegemonia por se apoiar na superexploração do trabalho (FERNANDES, 2006, p. 239-424).

A burguesia nativa nunca foi capaz de se unificar organicamente, apenas a partir de fora (via capital externo) e por dentro (via Estado autocrático) o único elemento capaz de promover uma integração de seus interesses é a superexploração do trabalho.

Mas esse modelo autocrático-burguês de desenvolvimento capitalista coloca e recoloca em novas bases os antagonismos inerentes á sua dinâmica. O aprofundamento da dupla articulação da economia (dependência externa e desenvolvimento desigual interno), além de promover a satelização da economia frente ao capital externo, acirra o processo de superexploração do trabalho (como o arrocho salarial) e a alta concentração de renda, o que por sua vez reafirma o caráter dependente da economia brasileira (FERNANDES, 2006, p. 239-424).

Florestan Fernandes (2006) chega a vaticinar a possível superação do modelo autocrático-burguês com o acirramento da superexploração do trabalho e da concentração de renda, elemento que ia acabar por gerar pressões internas por demanda de consumo e de melhores condições de vida (FERNANDES, 2006, p. 239-424).

No auge da maturação do capitalismo monopolista no Brasil deverá haver (segundo o autor) uma mudança significativa em alguns setores das classes subalternas, mas



com a lógica da dupla articulação a economia não terá estrutura para promover essa elevação do poder de consumo das classes subalternas (FERNANDES, 2006, p. 239-424).

Esse fator pode corroborar para a entrada do proletariado para a cena política, por não ter as suas expectativas materiais atendidas pelos setores do proletariado mais avançados e pela massa de migrante proletarizadas nos grandes centros econômicos (FERNANDES, 2006, p. 239-424). A soma desses dois segmentos sociais formação da classe trabalhadora no Brasil renovará o movimento sindical, intensificando as reivindicações de nível econômico (em primeiro plano) para a luta de cunho político (posteriormente) (FERNANDES, 2006, p. 239-424).

Tais movimentos vaticinados por Florestan Fernandes (2006) chegaram a se materializar, com a crise política da Ditadura Militar e da crise econômica do desenvolvimentismo e a entrada da classe trabalhadora na cena política com a renovação do movimento sindical (novo sindicalismo) e a criação de um partido de esquerda de massa (PT).

Mas o que Florestan Fernandes não contava, era com a reformulação da autocracia burguesa de maneira dissimulada na Nova República, que atua com uma fachada democrática em uma estrutura política excludente, que não precisa do uso direto das forças militares como foi na Ditadura Militar, mas de uma ditadura aberta de classe em que o Estado é uma super entidade política que se usa da repressão direta aos subalternos e de uma nova institucionalidade (FERNANDES, 2006, p. 239-424).

A autocracia vive em uma guerra civil permanente, um regime instável que não resolve as suas contradições com a dupla articulação, tendo uma necessidade vital de rearticular a repressão devido às pressões que irradiam por dentro e fora da ordem.

A atualização permanente do aparato institucional de repressão às pressões anti-autocráticas se materializa historicamente com golpes, mudanças na constituição e repressão fascista militar ao conflito social. Essa é a única saída para a burguesia para se apoderar de alguma fatia da riqueza nacional frente à dupla articulação, o que constantemente cria os seus limites acima analisados.

Em suma, a ampliação da democracia de cooptação foi a alternativa utilizada para se reformular a ossatura do modelo autocrático-burguês, uma versão atualizada da Ditadura Militar, pois permitiu uma flexibilidade maior á autocracia na contenção das contradições dentro da ordem (FERNANDES, 2006, p. 239-424). Uma democracia de cooptação, sob essas bases, que necessita do braço institucional do Estado para a sua legitimação, onde as eleições não aparecem como uma forma de debate, mas como uma disputa de qual aparelho do Estado

às oligarquias possuidoras vão tomar, desmobilizando e esvaziando o conteúdo político da fachada democrática em um período de autocracia dissimulada.

O Estado, que é o pilar de aceleração do desenvolvimento das forças produtivas na periferia, será utilizado pela burguesia em:

(...) como neutralizá-lo ainda mais em termos de funções universais e nacionalistas, bem como adaptá-lo melhor às funções propriamente instrumentais para a expansão do capitalismo privado na era das grandes corporações, do confronto mortal entre capitalismo e socialismo ou às funções repressivas impostas pelo novo padrão de acumulação capitalista, de exploração da periferia pelo centro e de privilegiamento das classes burguesas (FERNANDES, 1979, p. 41).

A partir dessa situação histórica – que impõe um posicionamento múltiplo do Estado ao se tratar com o imperialismo, classes subalternas e dominantes – vemos a múltiplas faces do Estado Sincrético no Brasil. Ele é sincrético por articular três formas de Estado perante a dinâmica do desenvolvimento do capitalismo periférico, que impõe uma série de posicionamentos contraditórios, mas se tratando de um Estado autocrático-burguês o elemento sincrético se torna vital (FERNANDES, 1979, p. 19-58).

O Estado sincrético é *democrático* no que se refere às relações entre as classes dominantes (frações burguesas e oligarquias); *autoritário* na imposição de um determinado modelo de acumulação e nas políticas econômicas e sociais; *fascista* na repressão sistemática de qualquer pressão popular que sinalize um movimento contra a ordem (FERNANDES, 1979, p. 19-58).

A forma democrática, que:

(...) aparece como contraparte necessária de uma oligarquia perfeita (os oponentes reais estão desqualificados ou neutralizados; a maioria, mesmo eleitoral, não influência concreta; mas a sociedade civil abrange os setores que suportam e legitimam a ditadura de classes aberta e seu Estado. Para estes, existe pois uma democracia restrita (...)) (FERNANDES, 1979, p. 43).

O uso autoritário do Estado:

(...) aparece como a conexão inevitável de uma política econômica de linha dura (o Estado não é tão forte para pairar em tudo *acima* das classes privilegiadas; contudo, ele precisa saturar várias funções diretas e indiretas da qual dependem: a incorporação, com a implantação de um novo padrão de acumulação capitalista; a expansão da grande corporação estrangeira e nacional, pública ou privada; fortes transferências de recursos materiais e humanos bem como de excedente econômico para o exterior; a criação de uma nova estrutura econômica) (FERNANDES, 1979, p. 43).

O elemento fascista, que:

(...) se implanta "dentro do Estado" e nasce de necessidades ultra-repressivas e da institucionalização da opressão sistemática (sem ela, seria impossível o próprio

capitalismo selvagem e a manutenção da ordem, pois os assalariados e os setores pobres se revoltariam, com apoio de divergentes de outras classes. A principal função dessa conexão é a fragmentação do movimento operário e sindical bem como a neutralização de qualquer potencialidade de protesto popular. Essa face não resulta só da existência do arbítrio e do terror; ela está, estrutural e historicamente, na contradição entre uma constituição "democrática" e os *atos inconstitucionais* (FERNANDES, 1979, p. 44).

Essas três formas que o Estado assume no capitalismo periférico não somente indica uma situação de Estado de emergência, mas sinaliza que é uma ditadura de classe aberta que enfrente sérios problemas em sua reprodução, sendo necessário fazer uma aliança com os mais diversos setores das camadas dominantes, nacionais e estrangeiros, para manter a superexploração do trabalho e a repressão aos subalternos como o eixo que as une, sendo a base para a dominação (e não hegemonia) burguesa.

As três formas coexistem e não se sobrepõe uma sob a outra, pois o Estado necessita delas em sua forma sincrética devidamente pelos desafios de unir as classes dominantes em torno de um projeto de acumulação; na contenção ou negociação da regressão colonial; na manutenção e atualização da superexploração do trabalho.

### **3 Acumulação e concentração de renda à brasileira**

O subdesenvolvimento não é uma etapa ou fase do desenvolvimento capitalista, mas é uma condição histórica que envolve a penetração das relações capitalista para a periferia. A condição de subdesenvolvimento é permanente e não passageira, pois é inerente a própria dinâmica de acumulação dos centros imperialistas.

Para tratar sobre o processo de acumulação do Brasil faremos nosso recorte a partir dos anos 30, que marcou o início de uma nova dinâmica para a economia onde paulatinamente haverá o fim da hegemonia agrário-exportadora para o surgimento de uma plataforma produtiva de base urbana e industrial (OLIVEIRA, 2008, p. 29-60).

Sabemos que o processo de industrialização chegará a sua maturidade três décadas mais tarde (quando o setor industrial será mais importante do que a agricultura), mas o que vale deixar claro é que na Revolução de 30 surge uma nova:

(...) a nova correlação de forças sociais, a reformulação do aparelho e da ação estatal, a regulamentação dos fatores, entre as quais o trabalho ou o preço do trabalho, tem o significado, de um lado, de destruição das regras do jogo segundo as quais a economia se inclinava para as atividades agrário-exportadoras e, de outro, de criação das condições institucionais para a expansão das atividades ligadas ao mercado interno (OLIVEIRA, 2008, p. 35).

A legislação trabalhista que se inicia nesse período terá um papel importante para institucionalizar as "novas regras do jogo" da acumulação capitalista. Essas medidas serviram essencialmente para transformar levas de população, que migravam para as cidades, em exército de reserva (OLIVEIRA, 2008, p. 29-60). Esse processo é totalmente funcional á acumulação do capitalismo periférico no sentido em que ele assegura a redução dos custos com o trabalhador com a sua superexploração com o incentivo de uma política salarial que igualava pela base o salário mínimo (OLIVEIRA, 2008, p. 29-60).

O salário no Brasil sempre rebaixou por baixo os custos da reprodução de vida do trabalhador (igualando os especializados aos não qualificados) por contar com um imenso contingente de exército de reserva, o que possibilitou impor um arrocho salarial somado a superexploração do trabalho como regra na acumulação capitalista (OLIVEIRA, 2008, p. 29-60).

A legislação trabalhista de 1930 para efetivar a acumulação capitalista não foi necessário que:

(...) houvesse o rebaixamento dos salários anteriormente pagos, mas apenas *equalização dos salários dos contingentes obreiros incrementais*; isto é, na média dos salários. Como no caso da industrialização brasileira pós-anos 1930 os incrementos no contingente obreiro são muitas vezes maiores que o *stock* operário anterior, a legislação alcançava seu objetivo - não declarado, é verdade, mas isso corresponde a verbalização ideológica das classes dominantes - de propiciar a formação de um enorme "exército de reserva" propício á acumulação (OLIVEIRA, 2008, p. 39).

A passagem da economia com base agro-exportadora para urbano-industrial revela um ponto fundamental que condicionará a expansão capitalista posteriormente. Essa passagem foi mediada pelo Estado construindo a infra-estrutura necessária para a integração capitalista somada ao enorme contingente de mão-de-obra (elemento que força a nivelção do salário pela base e garante a reprodução da superexploração do trabalho) e a oferta elástica de terra (OLIVEIRA, 2008, p. 29-60).

Mas essa passagem não eliminou os elementos do passado, pois no capitalismo periférico o passado oligárquico (e seus mecanismos pré-capitalistas de dominação) é totalmente funcional à "modernidade" capitalista, ou seja, a reprodução e ampliação das forças produtivas subjagam e usa ao seu favor as formas pré-capitalistas como forma de acirrar a acumulação "truncada" (por não aceitar os subalternos como agentes políticos), baseado na superexploração do trabalho e a condição de dependência à eternidade dentro dos marcos do capitalismo.

Mesmo a irradiação da "modernidade" capitalista, este não foi capaz de dismantelar os elementos anteriores, como a expansão com baixíssimos coeficientes de capitalização (ou em vários casos até nenhuma) operando sem romper com a acumulação primitiva (OLIVEIRA, 2008, p. 29-60).

Este conceito:

(...) tomado de Marx, ao descrever o processo de expropriação do campesinato como uma das condições prévias para a acumulação capitalista, deve ser, para nossos fins, redefinido: em primeiro lugar, trata-se de um processo em que *não se expropria a propriedade* - isso também se deu em larga escala na passagem da agricultura de subsistência para a agricultura comercial de exportação -, mas *se expropria o excedente* que se forma pela posse da terra. Em segundo lugar, a acumulação primitiva não se dá apenas na gênese do capitalismo: em certas condições específicas, principalmente quando esse capitalismo *crece por elaboração de periferias*, a acumulação primitiva é estrutural e não apenas genética (OLIVEIRA, 2008, p. 43).

O processo de acumulação primitiva *à brasileira* opera no campo na seguinte maneira: o trabalhador rural ocupa e desmata o solo para as lavouras temporárias (para sua subsistência) e as lavouras permanentes (ou de pastagens) que pertencem ao latifundiário (OLIVEIRA, 2008, p. 29-60). O trabalhador rural ao plantar a "roça" para a sua sobrevivência anula o custo da reprodução do trabalho na medida em que ele também planta a cultura destinada ao proprietário das terras (OLIVEIRA, 2008, p. 29-60).

Esse processo permite um rebaixamento no valor dos produtos agrícolas, que contribui em peso para o processo de acumulação nas cidades, o que reduzirá o custo da reprodução do trabalho, pois o preço dos gêneros alimentícios – que serão rebaixados diretamente pela acumulação primitiva no campo – permite um menor gasto em salário pelo patronato, contribuindo indiretamente pelo o rebaixamento do seu preço (OLIVEIRA, 2008, p. 29-60).

O modelo acima descrito gerou a criação de um proletariado rural formado a partir de uma oferta elástica de mão-de-obra e que serve às culturas comerciais internas (destinado às cidades) e externas (destinado às exportações), mas que não ganha o estatuto de proletariado – por não contar com uma legislação trabalhista específica e também por não ter uma previdência – e se vê submetido às formas pré-capitalistas de exploração do trabalho.

Dessa forma, esse modelo viabiliza a:

(...) manutenção de baixíssimos padrões do custo de reprodução de força de trabalho e portanto do nível de vida da massa trabalhadora rural. Esta é a natureza de conciliação existente entre o crescimento industrial e o crescimento agrícola: se é verdade que a criação do "novo mercado urbano-industrial" exigiu um tratamento discriminatório e até confiscatório sobre a agricultura, de outro lado é também verdade que isso foi compensado até certo ponto pelo fato de que esse crescimento

industrial permitiu às atividades agropecuárias manterem seu padrão "primitivo", baseado numa alta taxa de exploração da força de trabalho (OLIVEIRA, 2008, p. 45-46).

As repercussões para as cidades foram um grande fomento para a industrialização e a criação e ampliação do setor de serviços. Para a indústria os enormes contingentes de pessoas vindas do campo, que formariam o exército de reserva nas cidades, possibilitaram um novo rearranjo nas relações capital e trabalho, o que ampliou a acumulação de capitais no setor industrial (OLIVEIRA, 2008, p. 29-60).

A combinação do padrão "primitivo" do campo com as relações capitalistas nas cidades forneceu:

(...) os excedentes alimentícios cujo preço era determinado pelo custo de reprodução da *força de trabalho rural*, combinaram esse elemento com o próprio volume de oferta de força de trabalho urbana, para rebaixar o preço desta. Em outras palavras, o preço de oferta da força de trabalho urbana se compunha basicamente de dois elementos: custo da alimentação - determinado este pelo custo de reprodução da força de trabalho rural - e custo de bens e serviços propriamente urbanos; nestes, ponderava fortemente uma estranha forma de "economia de subsistência" urbana (...) tudo forçando para baixo o preço da oferta da força de trabalho urbana e, conseqüentemente, os salários reais (OLIVEIRA, 2008, p. 46).

O que explica a grande participação do setor de serviços na economia? As próprias condições materiais de reprodução das relações capitalistas no Brasil já desvendam essa grande participação, pois devido ao baixo coeficiente de capitalização e uma acumulação razoavelmente pobre (em virtude da presença da acumulação primitiva) o setor de serviços serviu para absorver grande parte da força de trabalho não é incorporada nas indústrias, mas que foi extremamente funcional a ela, na medida em que a sua concretização não acarretou em uma ampliação da infra-estrutura urbana (OLIVEIRA, 2008, p. 29-60).

A ampliação da industrialização teve de que ampliar a:

(...) divisão do trabalho para além dos muros da fábrica. Logo em seguida, com a continuidade da expansão industrial, esta vai compatibilizar-se com a ausência de acumulação capitalista prévia, que financiasse a implantação dos serviços, lançando mão dos recursos de mão-de-obra, reproduzindo nas cidades um tipo de crescimento horizontal, extensivo, de baixíssimos coeficientes de capitalização, em que a função de produção sustenta-se basicamente na abundância de mão-de-obra. Assiste-se, inclusive, à revivescência de formas de produção artesanais, principalmente nos chamados serviços de reparação (oficinas de todos os tipos) (OLIVEIRA, 2008, p. 55).

Esses elementos explicam em um país com um nível de industrialização desenvolvido ainda precisar do trabalho de ambulantes, autônomos e de pequenas oficinas (em vários casos com uma estrutura de trabalho familiar). Os exemplos são amplos, como: os vendedores de cerveja em festas públicas ou em estádios; as oficinas de eletrônicos que

concertam eletrodomésticos, o que evita o consumo de outros novos; as oficinas de automóveis que atuam (com um preço popular) para a manutenção dos veículos como alternativa as grandes concessionárias.

A aceleração do crescimento provocado pela industrialização impôs um ritmo de transformação social em que não acompanha o desenvolvimento da infra-estrutura (devido ao baixo coeficiente de capitalização explicado anteriormente). Nesse sentido, a intensidade do crescimento industrial no Brasil não possibilitou em um maior nível de capitalização do setor serviços, pelo contrário, o crescimento do Terceiro Setor sempre foi em bases não-capitalística, não exercendo nenhum obstáculo ou contradição ao crescimento da indústria (OLIVEIRA, 2008, p. 29-60).

O Terceiro Setor é fundamental para a acumulação, pois:

(...) os serviços realizados à base de pura força de trabalho, que é remunerada a níveis baixíssimos, transferem, permanentemente, para as atividades econômicas de corte capitalista, uma fração do seu valor, “mais-valia” em síntese. (...) Como explicar que todos os tipo de serviços de consumo pessoal cresçam mais exatamente quando a indústria recupera seu dinamismo na criação de empregos e quando todo um processo se cristaliza – conforme os resultados do censo demográfico de 1979 – numa distribuição de renda mais desigual? Esses tipos de serviços, longe de serem excrescência e apenas depósito do “exército industrial de reserva”, são adequados para o processo de acumulação global e da expansão capitalista e, por seu lado, reforçam a tendência à concentração de renda (OLIVEIRA, 2008, p. 57-58).

Com essas bases a produção industrial pode deslançar pelas décadas seguintes, combinando a funcionalidade do "atraso" com o desenvolvimento da "modernidade" capitalista, que estimulado pela intervenção estatal repressiva, somado a um grande exército de reserva, construiu uma ampla plataforma de concentração de renda na economia brasileira. A concentração das riquezas é a resultante do processo histórico de superexploração do trabalho, somado a uma acumulação que aglutina as formas pré-capitalistas no campo.

#### **4 A generalidade histórica do capitalismo na superexploração do trabalho (em busca de uma mediação crítica)**

No decorrer desde artigo abordamos a dimensão da superexploração do trabalho na formação do capitalismo no Brasil, tendo em vista que esse elemento tem um teor histórico explicativo para a dinâmica do capitalismo em casos específicos. Para isso, buscamos uma leitura de três teóricos matrizes, no que se refere à investigação sobre a formação sócio-econômica das relações capitalistas em contexto de capitalismo dependente e periférico.

Usamos as análises de José Chasin (2000) acerca do desenvolvimento hiper-tardio do capitalismo brasileiro como elemento chave na interpretação sobre a sua especificidade

periferia. Como vimos anteriormente, em comparação com o capitalismo tardio alemão (tendo em vista o contexto clássico das revoluções burguesas na Inglaterra e na França) o capitalismo brasileiro é hiper-tardio não somente em relação ao recorte histórico, mas por não romper com o passado, mas atualizando-o na concentração de terra e riquezas, repondo a superexploração do trabalho como elemento estrutural nas relações capitalistas.

Para aprofundar sobre o caráter hiper-tardio da formação social do capitalismo no Brasil, nós retomamos o debate feito por Florestan Fernandes (2006) sobre o caráter autocrático do capitalismo periférico, que expressa a particularidade da revolução burguesa em economias dependentes.

Assim vimos que a autocracia-burguesa é a forma que tomou as transformações capitalistas por aqui, que em grosso modo opera as transformações políticas sem a participação popular, ou seja, as mudanças sociais são feitas "por cima" sem consultar as camadas subalternas, que para legitimar um desenvolvimento particular do capitalismo, atua com violência na repressão dos movimentos contra a ordem no intuito de impor a dupla articulação (desenvolvimento desigual interno e dependência) e a superexploração do trabalho.

O conceito de Estado sincrético acompanha tal análise no sentido que para operar tais elementos particulares de desenvolvimento capitalista, ele assume a forma democrática, autoritário e fascista. A forma democrática aparece somente nos conflitos entre as classes as classes dominantes (burguesia e oligarquias); o elemento autoritário aparece na imposição direta para implantar um modelo de acumulação capitalista; enquanto a sua face fascista aparece na repressão sistemática e violenta às quaisquer movimentos contra a ordem que ameace o seu conteúdo autocrático-burguês (FERNANDES, 1979).

A partir desses subsídios teóricos apontamos a forma que a acumulação atua convergida em tais condições históricas do capitalismo periférico. A partir das leituras de Francisco de Oliveira (2008) vimos que a acumulação capitalista da "modernidade" capitalista atua articulada com as formas pré-capitalistas do campo de origens oligárquicas, onde as antigas formas são funcionais a implantação das relações capitalistas baseadas na superexploração do trabalho e na concentração das riquezas.

É assim que atua a concentração de riquezas no desenvolvimento capitalista na periferia, onde a acumulação primitiva é a regra no campo que atua na redução ou até (em alguns casos específicos) na anulação do custo da reprodução da força de trabalho, fazendo resultar nas cidades em um rebaixamento indireto na remuneração dos salários – devido ao



baixo preço dos gêneros alimentícios, realçando o baixíssimo padrão de reprodução da vida do trabalhador.

Uma importante ferramenta de análise pode ser extraída a partir das concepções acerca do capitalismo subdesenvolvido, sub-imperialismo e superexploração do trabalho a partir da obra de Ruy Mauro Marini, mais especificamente “A dialética da dependência” (2000).

Para Marini (2000), o caráter dependente e subalterno da burguesia brasileira foi uma estratégia para poder solidificar as relações capitalistas, mas que devido aos condicionamentos materiais aprofundou os elementos bonapartistas e um desenvolvimento truncado das forças produtivas (MARINI, 2000). Esse Regime Bonapartista foi o elemento que permitiu a aliança histórica entre a indústria e a agricultura, ou seja, entre a burguesia e a oligarquia, sendo a base material que garantiu a hegemonia de Vargas (MARINI, 2000, p.11-165).

Marini (2000) se assemelha com os outros atores acima estudados no que se refere o não rompimento com o passado (as formas pré-capitalistas) e também a superexploração do trabalhador causado pela acumulação primitiva no campo e pela criação de um imenso exército de reserva que rebaixa os salários dos trabalhadores urbanos.

Segundo Marini (2000), a estrutura agrária permite:

(...) a drenagem de toda a riqueza produzida no campo para uma minoria de grandes proprietários. Mais grave é que qualquer mudança tecnológica introduzida no trabalho agrícola, como a utilização de equipamentos e fertilizantes produzidos pela indústria, não se reflete em melhoria real da situação do campesinato. Ao contrário: é fonte de desemprego, que força o trabalhador rural a fugir para as cidades, para onde vai, por um lado, a somar-se ao triste quadro das favelas cariocas, aos mocambos do Recife, às cidades satélites de Brasília e, por outro lado, a envilecer o nível dos salários urbanos pelo aumento da oferta de mão-de-obra (MARINI, 2000, p. 25).

A permanência do latifúndio e a não realização de uma reforma agrária radical mantiveram os trabalhadores rurais sob uma precária condição de vida, fazendo elevar as ondas migratórias que iriam compor o exército de reserva e os forçarem a viver com baixíssimos coeficientes de capital (FONTES, 2010, p. 351-370; MARINI, 2000, p.11-165).

A superexploração do trabalho foi:

(...) fomentada por um sempre crescente exército industrial de reserva constituído pelas levas migrantes expulsas dos campos, e a permanência de uma produção agrícola de gêneros alimentícios de baixo custo contribuiram para aproximar a subsistência urbana das precárias condições de vida de trabalhadores rurais (submetidos a variadas relações de trabalho, em sua grande maioria são assalariadas). Esse procedimento retardou (e alterou) o processo de generalização da industrialização do campo, que não incorporou a intensificação da produtividade

para o fornecimento de gêneros de baixo custo para o mercado interno, assegurados por relações de trabalho não assalariado (pequenos produtores, meeiros, parceiros, ou outras modalidades), mantendo a produção mais significativa da grande propriedade voltada para a exportação e o amealhamento de divisas internacionais (FONTES, 2010, p. 353).

Esse processo deu bases para um truncamento da lei do valor, que gerou uma dupla exploração (ou superexploração) do trabalho, sendo extremamente funcional a burguesia brasileira, pois ao associar a dependência aos capitais estrangeiros, possibilitou a construção de uma base de acumulação, incorporando para si uma fração da mais-valia (sobre trabalho) de trabalhadores com um nível baixíssimo de remuneração, concomitantemente em que assegurava a remessa de uma grande parte dos excedentes gerados para as nações imperialistas centrais (FONTES, 2010, p. 351-370).

A dependência é um circuito fechado, onde a sua abolição se torna impossível dentro dos marcos do capitalismo, a subalternidade da economia brasileira somente será possível com o rompimento total das relações capitalistas (MARINI, 2010, p. 11-165).

A partir desses marcos, a ampliação da mais-valia relativa das economias centrais somente é viabilizada a partir da ampliação da mais-valia absoluta na periferia (superexploração do trabalho) (MARINI, 2010, p. 11-165). Assim:

O conceito de superexploração do trabalho procura dar conta de maneira *estrutural* do peculiar desenvolvimento do capitalismo nas periferias, por seu caráter dependente e integrado, desigual e combinado, contraditório e tenso, através de dois determinantes fundamentais: o truncamento da lei de valor e a precaridade do mercado interno (FONTES, 2010, p. 352).

Nesse sentido, Marini (2000) distingue a exploração do trabalho que se apóia na exploração do trabalho no aumento da capacidade produtiva e na outra forma que se baseia na violação no valor da força do trabalho, o que atrofia o poder de consumo do trabalhador e asfixia o mercado interno, enquanto aprofunda o processo de acumulação truncada (MARINI, 2010, p. 11-165).

A partir da violação no valor da força de trabalho, com o rebaixamento dos salários, há uma redução na vida útil dos trabalhadores pelo desgaste da acumulação truncada na periferia, pois os trabalhadores da periferia suportam as mais diversas formas de agressão sob a vigência da lei de valor, com a extensão das jornadas de trabalho para o aumento da produtividade, acarretando a redução na expectativa de vida dos trabalhadores (FONTES, 2010, p. 351-370).

Vale fazer uma ressalva no que se refere ao truncamento da lei do valor, pois essa lei se manifesta a partir das condições concretas que uma determinada população se encontra,

em relação ao tempo socialmente necessário para a reprodução dos trabalhadores, que são condicionadas socialmente e historicamente. Se há um fenômeno de *truncamento estrutural* na lei do valor, este não se limita somente à periferia, pois ela se desenvolve em um plano internacional, tendo em vista a generalidade das relações capitalistas. Tendências eventuais de rebaixamento do valor da força de trabalho, não representam somente o caráter peculiar do desenvolvimento capitalista nas periferias, mas ao modo desigual e combinado que ele opera na expropriação dos trabalhadores em nível mundial (FONTES, 2010, p. 351-370).

O conceito de superexploração do trabalho elaborado por Marini (2000):

(...) conserva, todavia, sua importância, pois indica a possibilidade efetiva de que as classes dominantes, por razões políticas e/ou econômicas, se apropriem de *parcela do trabalho necessário* (portanto, dos recursos do fundo de reposição do trabalho) dos trabalhadores para convertê-los em capital (FONTES, 2010, p. 355).

A superexploração do trabalho, bem como as expropriações de direitos, se trata de um movimento mundial tanto nas economias periférica quanto nas economias centrais. Os fundos de pensão (que se formam a partir de parcelas dos salários de vários segmentos dos trabalhadores) é um nítido exemplo de como o capital se apropria dos fundos de reposição do trabalho, para formar novos capitais, aprofundando o processo apropriação do trabalho necessário (FONTES, 2010, p. 351-370).

Os fundos de pensão, além de acentuar a apropriação do salário dos trabalhadores ao transformá-lo novamente em capital, passarão a atuar na compra de bens que já foram expropriados dos próprios trabalhadores (como educação e saúde), para suportar as futuras despesas dos extintos (ou sucateados) serviços sociais antes servidos a população (como no caso dos planos de saúde ou como fundo de pensões para as aposentadorias privadas) (FONTES, 2010, p. 351-370).

Mas há uma modalidade mais dinâmica, no sentido da superexploração do trabalho, que se passa como um processo “normal” na sociedade atual, que é:

(...) o uso capitalista da força de trabalho sem contrato, ou a expropriação do próprio contrato de trabalho, de tal forma que se instaura uma jornada sem limites, cuja remuneração explicita uma imposição econômica, social e política de *patamares infra-históricos de subsistência* dos trabalhadores (FONTES, 2010, p. 355).

Nesse sentido:

Essa é a forma peculiar de truncamento do valor da força de trabalho, que resulta da desconstrução em massa pelas empresas e, portanto, pela disponibilização de massas de extensas de trabalhadores que, existindo sob condições sociais plenamente mercantis, são obrigados a vender sua força de trabalho abaixo do valor histórico, social, cultural e politicamente constituído (FONTES, 2010, p. 355).

Assim:

A lei do valor, no que concerne à força de trabalho, é ademais *permanentemente truncada pelo capital*, pela contínua reprodução de exércitos de reservas (pela expropriação do povo do campo ou através do crescimento da composição orgânica do capital e da redução relativa ou absoluta do número de trabalhadores necessários à valorização do capital) e, na atualidade, pela mobilidade de capitais contraposta ao encapsulamento da força de trabalho da força de trabalho nos âmbitos nacionais. Essa é a lei do valor sob o capital, no que se refere à força de trabalho e nisso não difere o centro da periferia (FONTES, 2010, p. 356).

O uso do conceito de superexploração do trabalho permitiu nesse estudo um aprofundamento do caráter particular do desenvolvimento capitalista na periferia, mais especificamente a forma peculiar que se opera as relações capitalistas no Brasil. Mas devemos fazer uma importante ressalva, pois embora a superexploração do trabalho no Brasil acentue a miséria social dos trabalhadores, esse processo não se materializa separadamente da interpenetração dos capitais e da própria dinâmica de acumulação em nível internacional, que media a forma do encapsulamento da força de trabalho.

A mediação crítica que nos esforçamos em fazer é a seguinte: a superexploração do trabalho não é somente uma característica específica do capitalismo periférico – mesmo embora este esteja sujeito a condicionamentos específicos – mas do sistema em sua generalidade, que tem a necessidade de reformular e repor novos mecanismos de expropriação do trabalho, sendo necessário atuar em um nível mundial, para poder transformá-lo novamente em capitais e aprofundar a superexploração do trabalho, que na periferia vai se operar de forma particular, mas que não nega o caráter geral da exploração do trabalho sob o capitalismo.

## REFERÊNCIAS

CHASIN, José. *A miséria brasileira. 1964-1994: do golpe militar à crise social*. Santo André, SP: Estudos e edições Ad Hominem, 2000.

FERNANDES, Florentan. *A revolução burguesa no Brasil. Ensaios de interpretação sociológica 5.ed.* São Paulo, SP: Editora Globo, 2006.

\_\_\_\_\_. *Apontamentos sobre a "teoria do autoritarismo"*. São Paulo, SP: Hucitec, 1979.

FONTES, Virgínia. *O Brasil e o capital-imperialismo. Teoria e história*. Rio de Janeiro, RJ: Editora UFRJ, 2010.

MARINI, Ruy Mauro. *Dialética da dependência. Uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini*. Petrópolis, RJ: Vozes: CLASCO, 2000.

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica a razão dualista. O ornitorrinco*. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2008.



Anais Eletrônicos do  
**X Encontro Estadual ANPUH-GO**  
**Didática da história: pesquisar, explicar, ensinar**

ISSN 2238-7609

**APLICAÇÃO DE EXERCÍCIO DE COGNIÇÃO HISTÓRICA PARA VERIFICAR A  
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE BRASILEIROS SOBRE ASPECTOS DA IDADE  
MÉDIA EUROPÉIA**

Max Lanio Martins Pina<sup>1</sup>  
maxilanio@yahoo.com.br

**RESUMO:** Nesta comunicação, apresenta-se a proposta de um projeto de pesquisa encaminhado à Pró Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PrP), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), o qual pretende investigar, por meio de exercícios de cognição histórica, a consciência histórica de brasileiros sobre a história da Idade Média Européia ensinada no Brasil. Para isto, o texto enfatiza a linha de investigação em Educação Histórica, a disciplina de Didática da História, por acreditar que nelas se situam a Cognição Histórica e Consciência da História.

**PALAVRAS-CHAVE:** Didática da História; Cognição Histórica; Consciência da História.

**ABSTRACT:** This communication presents a proposed research project referred to the Pro Rector for Research and Graduate Studies (PrP), the State University of Goiás (UEG), which aims to investigate, through exercise of historical cognition, the historical consciousness of Brazilians on the history of the European Middle Ages taught in Brazil. For this, the text emphasizes the line of research in history education, the discipline of history didactics, believing that therein lie the Historical Consciousness and Cognition of History.

**KEYWORDS:** Historic Didactics; Cognition historic; History of consciousness.

---

<sup>1</sup> Especialista em Formação Sócio-Econômica do Brasil, professor da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Porangatu.

A presente comunicação resulta de uma proposta de pesquisa apresentada à Pró Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PrP), da Universidade Estadual de Goiás (UEG). A questão suscitada pelo tema surgiu quando da participação em leituras e discussões sobre bibliografia especializada em Educação Histórica e Didática da História no Grupo de Estudos e Pesquisas em Estágio (GEPE), da UEG/Unidade Universitária de Porangatu (UnUP). Este possui um calendário de encontros regulares nos quais são avaliados e compartilhados as experiências e as angústias promovidas pela inserção/iniciação de acadêmicos/alunos de licenciaturas nas escolas campos para a realização do estágio obrigatório como componente curricular para conclusão da graduação.

Comumente, ouvimos relatos de estagiários que assim como o historiador Marc Bloch (2001, p. 41) ficam desconcertados com as interrogações de alunos que querem saber para que serve a História, ou em que ocasião eles irão utilizar os conteúdos históricos que aprenderam. Tal situação leva a crer que os alunos exigem um sentido utilitarista para a História, que venha superar o do vestibular. Todavia, isso indica que alguns estudantes não conseguem dimensionar a consciência histórica, tal como entendida atualmente em acordo com as discussões da Didática da História, enquanto uma meta-teoria do conhecimento histórico (SADDI, 2011).

Este texto aspira realizar uma revisão bibliográfica para apresentar o quadro referencial teórico para situar o objeto/problema desta pesquisa que se enquadra dentro da linha de investigação em Educação Histórica e conta com as contribuições da disciplina de Didática da História, para conceituar a Cognição Histórica e também a Consciência da História.

### **A Didática da História**

O historiador alemão Jörn Rüsen inicia seu texto “Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão”, fazendo uma crítica quanto ao conceito dessa disciplina que comumente é apresentada como uma abordagem utilizada para ensinar História em escolas de ensino fundamental e médio, a qual serve também como disciplina que faz a mediação entre a produção acadêmica, o aprendizado histórico e a própria educação escolar. E por fim é uma ferramenta que transporta o saber histórico da Academia para “as cabeças vazias dos alunos” (RÜSEN, 2006, p. 8).

Na opinião de Rüsen (2006) ver a Didática da História por este prisma (abordagem, disciplina e ferramenta) é errôneo, pois ela limita a perspectiva dos historiadores em sua prática e também os princípios da História como disciplina.

De acordo com esse pesquisador alemão a Didática da História deveria permitir a complexidade das discussões em torno do que pensa a História, as origens da História na natureza humana e quais os usos dessa História para a vida prática. Até o século XVIII o que movia a escrita da História era a moral e os problemas da vida cotidiana. Para ele os historiadores perderam de vista o princípio de que a História se encontra “enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo [passado, presente e futuro]” (RÜSEN, 2006, p. 8).

Sua luta acadêmica se localiza dentro do princípio de reversão desse processo, isto é, a utilização da Didática da História para a racionalização da vida prática. Quando um aluno ou cidadão alcança a consciência histórica ele passa “a viver dentro da corrente principal do desenvolvimento e acomodar a sua vida política a ela” (RÜSEN, 2006, p.10).

Toda essa responsabilidade fica a cargo da Didática da História, pois:

[...] os desenvolvimentos recentes em didática da história podem ser descritos como um processo de retomada do âmbito perdido da autoconsciência histórica. A didática da história, que tinha sido originalmente interpretada como uma aplicação externa da escrita profissional da história, tem adquirido um status dentro da disciplina acadêmica na qual ela pode novamente facilitar e melhorar o entendimento histórico, mas agora dentro das suas formas acadêmicas novas e altamente racionalizadas. (RÜSEN, 2006, p. 09).

Ao abordar a História dentro de uma estrutura para o uso:

na vida prática, a didática da história se estabeleceu como uma disciplina específica com suas próprias questões, concepções teóricas e operações metodológicas. [...] A didática da história juntou os assuntos orientados pela prática sobre ensino e aprendizagem em sala de aula com uma percepção teórica dos processos e funções da consciência histórica em geral. (RÜSEN, 2006, p. 11).

A Didática da História expandiu suas perspectivas e conseguiu como disciplina ir além dos problemas de ensino e aprendizagem nas escolas:

A didática da história agora analisa todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos onde os historiadores equipados com essa visão podem trabalhar. (RÜSEN, 2006, p. 11).



A partir do caso alemão percebe-se que esta disciplina não está focada somente na sala de aula, todavia ela passou a se preocupar com a vida prática dos indivíduos, pois é nela que ele costuma expressar a sua consciência histórica.

Para o professor e pesquisador Rafael Saddi a tarefa da Didática da História seria:

[...] refletir sobre os processos com os quais se desenvolve o aprendizado histórico. Estes processos ocorrem a todo o momento, através da constituição de diferentes narrativas históricas, científicas ou não. [...] A Didática da História deve assim refletir sobre a práxis do historiador visando compreender como esta práxis se relaciona com o aprendizado histórico, isto é, com a constituição de sentido sobre a experiência do tempo. (SADDI, 2011, p. 4).

De acordo com Saddi a função meta-teórica da Didática da História:

é a de encontrar, na práxis do historiador, os elementos que tornam a Ciência Histórica útil para o desenvolvimento de orientação temporal na vida prática, ao mesmo tempo em que reconhece os elementos com os quais a práxis do historiador se especializa, se fragmenta, e desenvolve barreiras para tornar as histórias narradas metodicamente um fator de orientação cultural na vida prática. (SADDI, 2011, p. 4).

Neste caso a “Didática da História deve se debruçar sobre as diferentes idéias históricas visando compreender o tipo de orientação cultural que ela possibilita.” (SADDI, 2011, p. 7). Também cabe a ela “[...] se debruçar sobre a narrativa histórica visando compreender, nos elementos estéticos e retóricos que a constituem e no modo como ela vincula interpretação e experiência, o sentido histórico. (SADDI, 2011, p. 10). Portanto, pode-se afirmar “[...] que a forma como a narrativa histórica se articula interessa para a Didática da História não somente pelo seu enraizamento na vida prática, nem simplesmente pela força que adquire no convencimento, mas, pelo tipo de aprendizado histórico que ela potencializa (SADDI, 2011, p. 10). Compreende-se que a complexidade das diferentes articulações históricas possibilita a orientação cultural, porém, para que isto aconteça é necessário o alcance da consciência histórica que só é potencializado por meio do aprendizado histórico.

Assim sendo, Saddi conclui “que a Didática da História possui uma função meta-teórica, que consiste em refletir sobre a práxis do historiador visando compreender suas relações com a vida prática, e os tipos de aprendizado histórico que ela possibilita.” (SADDI, 2011, p. 11).

Além de Rüsen outro autor alemão apresenta a Didática da História como “uma disciplina científica que, dirigida por interesses práticos, indaga sobre o caráter efetivo, possível e necessário de processos de ensino e aprendizagem e de processos formativos da História”. (BERGMANN, 1990, p. 29).

Para Klauss Bergmann a Didática da História possui uma tarefa empírica, uma reflexiva e outra normativa.

Como tarefa empírica:

A Didática da História é a disciplina científica que investiga sistematicamente os processos de ensino e aprendizagem de História, que são processos de formação de indivíduos, grupos e sociedade. [...] é uma disciplina que pesquisa a elaboração História e sua recepção, que é formação de uma consciência histórica, se dá num contexto social e histórico e é conduzida por terceiros, intencionalmente ou não. (BERGMANN, 1990, p. 30).

Como tarefa reflexiva:

A Didática da História é a disciplina científica que investiga e expõe sistematicamente os processos de ensino e aprendizagem, processos de formação e autoformação de indivíduos, grupos e sociedades a partir da e pela História. [...] ela se refere às intenções práticas desta disciplina específica que é a História, como também aos seus interesses, problemáticas, pressupostos fundamentais, teorias, métodos, categorias, resultados e formas de exposição desses resultados. (BERGMANN, 1990, p. 30).

Como tarefa normativa:

A Didática da História é a disciplina científica que investiga sistematicamente todas as formas da mediação intencional e da representação e/ou exposição de História, sobretudo do ensino de História. [...] se ocupa sobretudo com a fundamentação da disciplina da História no ensino, no contexto histórico social, e com a educação e formação intencionais nela contidas. (BERGMANN, 1990, p. 30).

Resumem-se as tarefas da Didática da História de Bergmann (1990) da seguinte forma: no primeiro caso ela careceria estudar o que é instruído/aprendido, não só na sala de aula, mas em todos os processos sociais; no segundo ela deve responder quais as finalidades conjunturais do processo que averigua intenções e interesses da disciplina, bem como suas teorias, métodos, resultados e a forma de apresentação deles; no terceiro, como é o que deve ser ensinado de acordo com os princípios metodológicos, científicos, políticos vigentes.

Contudo, pode-se dizer que, a Didática da História é uma disciplina científica que busca o seu desvencilhamento das ciências da educação, mais particularmente da Pedagogia, para se tornar autônoma a partir dos pressupostos epistemológicos da História. Sua função não é só analisar a relação ensino/aprendizagem, mas compreender por meio da reflexão os processos com os quais se desenvolve o aprendizado histórico e também processos formativos da História.

## Consciência Histórica

No início desta comunicação informou-se que estagiários algumas vezes constam em seus relatórios de vivência em estágio que são surpreendidos com indagações de alunos que não reconhecem a importância da História.

Rüsen (2001, p. 56) afirma que, é só a partir do momento que se entende que a História é uma ciência e porque ela é necessária é que se adquire o que ele chama de consciência histórica.

Na sua conceituação:

[...] A consciência histórica [é um] fenômeno do mundo vital, ou seja, [...] uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática. É este o caso quando se entende por consciência histórica a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. (RÜSEN, 2001, p.57).

Ter Consciência Histórica não é meramente conhecer eventos dentro de um contexto ou processo histórico analisado, mas compreender que esse conhecimento decorre do emprego de operações mentais, com um certo grau de sistematização, que têm como emprego a recuperação de um passado individual ou coletivo com o objetivo de resolver problemas de orientação no presente e construir identidade. Porém, como elemento inerente à condição humana, pode-se compreender que todos os seres humanos possuem consciência histórica, pois dela se utilizam com o fito de tomar decisões práticas por meio da interpretação de sua própria experiência, individual e coletiva, no tempo.

Assim, como fenômeno inerente à condição humana, pode-se compreender que todos os seres humanos possuem consciência histórica, pois dela se utilizam com o fito de tomar decisões práticas por meio da interpretação de sua própria experiência, individual e coletiva, no tempo. Nesse sentido, a consciência histórica é decorrência do pensamento histórico, pois a dinâmica da vida que requer a satisfação de carências de todo tipo, mobiliza os seres humanos a confrontarem-se cognitivamente e praticamente consigo mesmos e com o mundo no qual estão inseridos. Todos, de alguma forma, pensam historicamente e aplicam esse pensamento na vida prática com o fim de compreender o sentido de suas vidas e dotar a sua ação temporal de sentido. (ALVES, 2011, p. 35-36).

Para Rüsen (2006, p. 14) a Consciência Histórica é uma categoria que não faz relação só com o ensino/aprendizagem de história, mas tem a capacidade de cobrir todas as formas de pensamento histórico, pois é por meio dela é que o passado é experienciado e interpretado 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. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir 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. (RÜSEN, p. 14, 2006).

A Consciência Histórica exerce um papel importante nas operações mentais que são responsáveis pelas intervenções que são encarregadas de formar a identidade humana, capacitando os seres através da comunicação entre si para preservarem uns aos outros (RÜSEN, p. 15, 2006).

Teoricamente, a didática da história tem de conceituar consciência histórica como uma estrutura e processo de aprendizado. Aqui é necessário reformular idéias sobre consciência histórica como sendo um fator básico na formação da identidade humana relacionando estes conceitos com o processo educacional, que também é básico para o desenvolvimento humano. (RÜSEN, p. 16, 2006).

Pode-se dizer que é por meio do conhecimento histórico que a humanidade se perpetua, pois consegue formular e reformular sua identidade na História com a ajuda do processo educacional: “O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica.” (RÜSEN, p. 16, 2006). Nesse caso, descreve-se a Consciência Histórica “como o significar da experiência do tempo interpretando o passado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro. (RÜSEN, p. 168, 2009)”.

Schmidit e Garcia descrevem os quatro tipos de Consciência Histórica em Rüsen:

a 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). (2006, p. 303).

Assim, entende-se a Consciência Histórica como uma atitude de orientação de cada indivíduo no seu tempo, tendo como base a reflexão permitida pelo conhecimento da História, a fim de se orientar intencionalmente no tempo, para vida prática. Portanto, distingue-se de uma simples resposta de senso comum às exigências práticas dessa mesma orientação

temporal, baseada exclusivamente em sentimentos de atribuição da identidade local, nacional, profissional, religiosa ou outras.

### **Cognição Histórica**

O Dicionário Eletrônico Houaiss (2001) conceitua a cognição como “ato ou efeito de conhecer”, “processo ou faculdade de adquirir um conhecimento”, “conjunto de unidades de saber da consciência que se baseiam em experiências sensoriais, representações, pensamentos e lembranças”, “série de características funcionais e estruturais da representação ligadas a um saber referente a um dado objeto”.

Porém para o historiador Jörn Rüsen (2009, p. 129), a Cognição Histórica pode ser apresentada como um procedimento mental que possui dois lados, um objetivo e o outro subjetivo. O primeiro se refere às experiências do passado a partir do contato com os vestígios e com as fontes, pois permite a crítica histórica, já o segundo se relaciona com os problemas de orientação da vida prática, onde o historiador está engajado numa luta política pela identidade coletiva, pois cabe a ele a rememoração do passado. Todavia estes dois procedimentos são mediados pelas operações cognitivas da interpretação histórica.

Já as pesquisadoras portuguesas Isabel Barca e Marília Gago (2001, p. 242) afirmam que o objetivo central da pesquisa em Cognição Histórica é compreender os processos cognitivos dos sujeitos. Ao pensarem historicamente, deve-se examinar as relações entre os conceitos dos alunos criados a partir de suas vivências com os conceitos históricos. Por isso que afirma que:

[...] preocupações semelhantes [...] em Portugal emergiu uma linha de pesquisa sobre cognição histórica de crianças e adolescentes com o objectivo de trazer à luz alguns sentidos, estratégias cognitivas e modelos de construção conceptual. Esta pesquisa justifica-se na medida em que torna-se necessário que os professores conheçam as concepções dos seus alunos para que possam modificá-las. (BARCA, 2004, p. 387).

A pesquisadora defende que a medida que os professores tomam conhecimento das estratégias cognitivas e dos modelos de construção conceitual de seus alunos, eles poderão interferir para modificá-los.

A professora Maria Auxiliadora Schmidt (2009, p. 7) em seu artigo sobre Cognição Histórica Situada defende que o conhecimento histórico não pode ser “pedagogizado”, porque nesse caso os modos de aprender seriam mais relacionados com a aquisição de competências

e de habilidades e não de conhecimentos históricos que levaria o aluno a consciência da história. Dentro da perspectiva

da cognição situada na ciência de referência, a forma pela qual o conhecimento necessita ser aprendido pelo aluno deve ter como base a própria racionalidade histórica, e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência da História. [...] Do ponto de vista da cognição histórica situada, a explicação histórica constitui parte fundamental da narrativa histórica, processo inerente à natureza do próprio conhecimento histórico. Assim, a cognição histórica situada assume como pressuposto da aprendizagem a própria natureza narrativística da ciência da História. (SCHMIDT, 2009, p. 3).

Para ela as concepções de aprendizagem dos manuais que se pautam nas teorias psicológicas e nas pedagógicas, encaminham “os processos de cognição para fora da ciência da História, a qual tem seus próprios processos de elaboração de um aprender especificamente histórico”, e esse ato tem contribuído com o excesso de "pedagogização" nos modos de aprender. Tudo isso tem gerado a “permanência de lacunas relacionadas às categorias da cognição histórica situada, que possam estabelecer os sentidos e finalidades da aprendizagem da História”. Tais lacunas têm provocado o “seqüestro da cognição histórica”. Esta expressão pode ser entendida como “a consciência [...] capturada ou seqüestrada, restringindo processos de subjetivação, pelos quais os sujeitos se representam e agem, como [...] críticos, confrontados com uma determinada sociedade e sistema de produção e dominação.” (SCHMIDT, 2009, p. 7-8).

O que se pode dizer a respeito da Cognição Histórica é que ela faz parte das operações mentais do indivíduo para a apreensão dos conhecimentos históricos, os quais podem se dar diretamente a partir da experiência temporal, através da análise direta das fontes ou por meio da narrativa histórica estimulada pelo historiador ou pelo professor. Por isso, se faz necessário como afirma Schmidt (2009) a aplicação dos estudos em Cognição Histórica a luz da epistemologia da própria ciência histórica, pois ela possui seus próprios processos de elaboração de aprendizagem, os quais são necessários para se alcançar a consciência histórica e assim agir no presente com perspectiva para o futuro a partir do passado.

### **Educação Histórica**

A historiadora Maria da Conceição Silva (2011, p. 197) em seu artigo sobre as perspectivas do ensino em Goiás, enfatiza que “a educação histórica é uma linha de pesquisa cujo eixo teórico norteador encontra-se nas matrizes epistemológicas de Jörn Rüsen”. A

pesquisadora aborda a Teoria da História do referido autor alemão para elucidar que “os historiadores deveriam discutir as regras e os princípios da composição da história como problemas de ensino e aprendizagens.” (RÜSEN, 2001, citado por SILVA, 2011, p. 197).

Deste modo, a “educação histórica apreende explicações para responder as problematizações do ensino de história inerentes ao contexto escolar e social do jovem e também do adulto.” (SILVA, 2011, p. 202). Todavia, essa linha de pesquisa apresenta possibilidades de observações no campo do ensino da história nas escolas, permitindo conhecer a aprendizagem e, ainda, cooperando com novas metodologias de aulas.

Silva (2011, p. 203) justifica que é a “epistemologia da ‘Consciência Histórica’ fornece à educação histórica os elementos chaves para a interpretação das fontes escritas e narradas, de compreensão de categorias e conceitos das aprendizagens escolares”. A partir de então a “história ensinada a jovens nas escolas adquire nova dimensão correlacionada às aprendizagens e aos conhecimentos prévios (categorizados teoricamente)”. Nessa linha de investigação é possível correlacionar os conhecimentos prévios dos alunos com os ensinamentos teóricos.

A historiadora enfatiza ainda que por intermédio da Educação Histórica existem possibilidades de se chegar a novos métodos de ensino para que a aprendizagem se torne prazerosa (SILVA, 2011, p. 210). E este tem sido o desafio dos professores do ensino fundamental e médio, tornar as aulas de História um lugar onde o aluno deseja estar.

Para as autoras Schmidt e Garcia (2006, s/p) enquanto linha de investigação, a Educação Histórica “tem seus fundamentos pautados em indagações como as que buscam entender os sentidos que os jovens, as crianças e os professores atribuem a determinados conceitos históricos [...]”.

A Educação Histórica tem se destacado no campo de investigação do ensino de história em países como a Inglaterra, Canadá, Estados Unidos, Portugal [e Brasil], “por investigadores que centram sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de ensino e aprendizagem em História.”. Os pressupostos que ancoram essas pesquisas estão “na necessidade de conhecimento sistemático sobre as idéias históricas dos alunos para que as intervenções didáticas realizadas no processo de ensino possam ser mais adequadas e efetivas, tendo como referência principal a epistemologia da História.” (SCHMIDT e GARCIA, 2006, s/p).

Portanto, a linha de investigação em Educação Histórica compreende novas problemáticas e novas abordagens de pesquisa, no que se refere à apreciação “dos processos, dos produtos e da natureza do ensino e aprendizagem histórica em diferentes sujeitos, bem

como os significados e sentidos dados a esses processos.” (SCHMIDT e GARCIA, 2006, s/p). Por isso, se assiste no Brasil a criação de grupos de pesquisas que estão pautados nesses novos problemas e nessas novas abordagens, para investigar o ensino/aprendizagem de história.

O professor Ronaldo Cardoso Alves em sua tese de doutorado em Educação, afirma que a tradição britânica da Educação Histórica, parte da vivência escolar como alvo para a edificação “do conhecimento histórico, mediado por uma reflexão epistemológica construtora de metodologias que dotem alunos e professores de habilidades e competências históricas que os façam ler e agir no mundo que os cerca”. Todavia, a Educação Histórica “se constitui num instrumento fundamental para responder às demandas impostas à disciplina de História em sua profunda (e necessária) relação reflexiva com a vida prática.” (ALVES, 2011, p. 24 e 93). Para o professor a educação brasileira se diferencia do caso inglês, porque esta faz o inverso, parte-se do teórico para se alcançar a vida prática e não da vida prática para se alcançar o teórico.

A pesquisadora portuguesa Maria Isabel Barca (2007, p. 5) afirma que pensar a Educação Histórica, nesse início do século XXI, é tarefa complexa e, como sempre, polêmica. De acordo com ela toda essa complexidade é pelo fato que “não basta passar a crianças e jovens o conteúdo que seus pais aprenderam, na escola e fora dela, como pensamento único de um determinado grupo influente”. No seu entender a sociedade atual vive carregada de informação múltipla, e isto gera um confronto permanente com diversas visões de mundo que na maioria das vezes entram em conflitos entre si (tanto do passado como do presente). Para ela na História acontece o mesmo, os historiadores recorrem a diferentes narrativas e explicações dentro dos distintos modelos epistemológicos, para dar significação ao passado.

Porém, existem mais desafios que são colocados à Educação Histórica os quais “não se situam apenas ao nível das escolhas no âmbito do conhecimento de referência. [Tais desafios] exigem também uma atenção em relação às perspectivas de quem aprende”, porque ninguém aprende genuinamente se não possuir anseio para tal. (BARCA, 2007, p. 7).

Apesar dos desafios e da complexidade de que a Educação Histórica se reveste, Barca (2007, p.7) assegura que existem “bons exemplos de organização de experiências de aprendizagem pensadas, partilhadas e avaliadas com consistência”. E reafirma que:

Muitos autores destes trabalhos, sendo professores-investigadores, têm reportado que estas novas metodologias contribuem para que o professor de História possa acompanhar e monitorizar, de forma sistemática, a mudança conceptual dos seus alunos. E simultaneamente, ao favorecerem a auto-confiança dos alunos, potenciam



a motivação para aprender mais e melhor acerca da aventura humana através dos tempos. (BARCA, 2007, p. 7).

Neste caso, ela está falando das pesquisas científicas realizadas na Universidade do Minho, na cidade de Braga, Portugal.

Para o historiador inglês Peter Lee o principal projeto para a Educação Histórica:

deve ser o desenvolvimento de estruturas históricas aproveitáveis do passado, que não sejam “histórias de festas”, mas que permitam aos estudantes assimilarem novos eventos e processos, tanto no passado ou no futuro e que sejam eles mesmos adaptáveis ao se defrontar com novo material recalcitrante. (LEE, 2006, p. 131).

No seu discurso assevera que nas três últimas décadas, a Educação Histórica na Inglaterra exibiu uma tensão entre duas inquietações distintas:

Entre muitos profissionais (professores, examinadores e pesquisadores) o interesse se concentrou no significado e em como desenvolver a compreensão dos alunos na disciplina de história. Entrementes, alguns professores, muitos historiadores e o público leigo estiveram mais interessados no que os alunos deveriam saber sobre o passado no final dos seus cursos escolares. (LEE, 2006, p. 131).

Na visão desse historiador a partir do caso inglês, ele discute que a Educação Histórica concentrou-se em duas vertentes, a saber, primeiro como se desenvolve a compreensão dos alunos na disciplina de história, e segundo o que se deveria ensinar aos alunos sobre o passado. Entretanto, para ele não deveria existir nenhum conflito entre as duas situações, pois quem se preocupar com uma terá que conhecer a outra.

O pesquisador Daniel Hortêncio de Medeiros (2005, p. 88) assegura que a Educação Histórica irá contribuir para a produção de consciência histórica, quando procurar saber, “a partir dos jovens alunos, como eles vêem o que estudam, o que eles sabem do passado e como o utilizam na sua vida cotidiana”.

Deste modo, entende-se que a Educação Histórica é uma linha de investigação/metodologia que atualmente tem influenciado pesquisadores europeus e brasileiros, pois ela está fundamentada nos princípios epistemológicos da própria ciência histórica e não nas ciências da educação e tem como objetivo investigar os processos que circundam ensino/aprendizagem de história.

## **Apresentação do problema**

Muito já se escreveu em defesa do ensino de história, e é indiscutível a importância dessa disciplina para o estudante, embora nunca se tenha desenhado um destino para esse assunto. Nos últimos anos assistiu-se a proliferação de livros, ensaios, artigos, dissertações e teses sobre a necessidade do ensino competente e profícuo dessa disciplina. Interrogações como: “Por que ensinar história?”, “O que ensinar em história?”, “Como ensinar história?”. São discussões cujas respostas estão em constantes mudanças, pois tanto a História quanto a sociedade para a qual este ensino se direciona estão em permanentes transformações. A História enquanto disciplina escolar é vista como um meio de formar cidadãos efetivamente participantes na sociedade (CAMARGO, 2010, p. 113). Acreditamos que essa participação só será possível com uma consciência histórica que nos permita a orientação no presente por meio do conhecimento sobre o passado (RÜSEN, 2001).

A consciência histórica é algo intrínseco ao ser humano, contudo, ela pode ser ampliada por meio do conhecimento que o indivíduo tem da História. As experiências inquietantes, sejam em extensão pessoal ou social, produzem nos seres humanos um esforço de [re]interpretação da sua vida e do seu mundo com o fim de se [re]orientar. Essa “consciência histórica emerge das tradições, mas essas não são capazes de fornecer orientação para todas as experiências da vida atual, de modo que esta consciência necessita ser desenvolvida por meio do conhecimento histórico” (RUSEN, 2001, *apud* CAMARGO, 2010, p. 114). Não bastam as tradições para orientar à vida prática é necessário o desenvolvimento do conhecimento histórico, o qual permite o alcance da consciência histórica.

A proposta de pesquisa doravante apresentada a PrP/UEG, problematiza a idéia que a História Medieval Européia contribui para essa consciência histórica mesmo que o Brasil não tenha experienciado esse momento. Pretende-se, investigar a consciência histórica possível de ser percebida na narrativa dos jovens brasileiros sobre a História Medieval Européia. Por meio da aplicação de exercícios de cognição histórica investigaremos a narrativa de alunos do Ensino Fundamental II, pertencentes ao sistema de educação público do município de Porangatu/GO, para perceber através desses exercícios as informações conceituais desses estudantes sobre a sociedade, a economia, a religião e também sobre a política medieval européia. Portanto, partiremos do modelo de pesquisa em cognição histórica sugerido por Barca e Gago (2001, p. 242), onde elas propõem o exame da relação entre os conceitos que os alunos criam a partir de suas vivências com os conceitos históricos.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Ronaldo Cardoso. Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses. São Paulo, 2011, 322 p. Tese de doutorado em Educação. Universidade de São Paulo.
- BARCA, Isabel. A educação histórica numa sociedade aberta. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, Jan./Jun., 2007, p. 05-09.
- BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras. Porto, III Série*, v. 2, 2011, p. 13-21.
- BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. *Educar*, Curitiba, Especial, 2006, p. 93-112.
- BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, Jan./Jun., 2007, p.115-126.
- BARCA, Isabel. Os jovens portugueses: ideias em História. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 02, jul./dez. 2004, p. 381-403.
- BARCA, Isabel; GAGO, Marília. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 2001, p. 239-261.
- BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.9, n.9, set.89/fev.90. p. 29-42.
- BLOCH, Marc. Introdução. In: BLOCH, Marc. *Apologia da história ou ofício de historiador*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001, p. 40.
- CAMARGO, Maicon da Silva. Reflexões sobre História Medieval nos livros didáticos. *Revista Chrônidas - Revista Eletrônica de História e Ciências Humanas*. a. III, n. 7. Ago., 2010, p. 112-122.
- CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. *Revista de História Regional*. 6(2), 2001, p. 93-112.
- GAGO, Marília. Concepções de passado como expressão de consciência histórica. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, Jan./Jun., 2007, p.127-136.
- HOUAISS, Antônio. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2001.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar - Especial*. Curitiba: Editora UFPR, 2006. p. 131-150.
- MACEDO, José Rivair. Repensando a Idade Média no Ensino de História. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2004, p. 109-125.
- MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de história no ensino médio: o lugar do material didático. Curitiba, 2005, 208 p. Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *História da Historiografia*. n. 02, mar., 2009, p. 163-209.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa. v. 01, n. 02, jul./dez., 2006, p. 07-16.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica - Teoria da História: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

SADDI, Rafael. A didática da história como meta-teoria. *Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História* 18, 19 e 20 de abril de 2011, p. 01-11. Disponível em: <<http://abeh.org/trabalhos/GT07/tcompletorafael.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2012.

SCHMIDT, M. A. M. S. Cognição histórica situada: Que aprendizagem histórica é esta?. In: SCHMIDT, M. A. M. S.; BARCA, Isabel (Org.). *Aprender Historia: Perspectivas da Educação Histórica*. Ijuí: Unijuí. 2009, p. 21-51.

SCHMIDT, M. A. M. S.; GARCIA, T. M. F. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. *Cad. Cedes, Campinas*, v. 25, n. 67, set./dez., 2005, p. 297-308.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga (Orgs.). Apresentação. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga (Orgs.). *Educar em Revista*. Vol. 1. Edição Especial, Dossiê: Educação Histórica. 2006. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/5127/4064>>. Acesso em 20 de abr. 2012.

SILVA, Maria da Conceição. Educação Histórica: perspectivas para o ensino de História em Goiás. *Sæculum - Revista de História* [24]. João Pessoa, jan./ jun., 2011, p. 197-211

Anais Eletrônicos do  
**X Encontro Estadual ANPUH-GO**  
**Didática da história: pesquisar, explicar, ensinar**

ISSN 2238-7609

**OS COMUNISTAS E A CONSTITUINTE DE 1946: O FARDO DO PASSADO**

Mayara Paiva de Souza<sup>1</sup>  
mayaratapajos@hotmail.com

**RESUMO:** O ano de 1946 representa uma encruzilhada na História do Brasil. Após a deposição de Getúlio Vargas, os parlamentares eleitos em fins de 1945 se reuniram para a realização de uma difícil tarefa: elaborar a nova Carta Constitucional que traçaria os novos rumos da Nação após a Ditadura do Estado Novo. Nesse contexto, foram eleitos quinze parlamentares comunistas para a Assembleia Constituinte, todavia, tais parlamentares levavam consigo o “fardo do passado”, o estigma de “traidores da Pátria”. Interessa-nos analisar o processo de formação dessa imagem dos comunistas e como tal imagem foi utilizada na Constituinte.

**PALAVRAS-CHAVE:** Comunistas; Assembleia Constituinte de 1946; Memória.

**ABSTRACT:** The year 1946 represents a crossroads in the history of Brazil. After the deposition of Getulio Vargas, the parliamentarians elected in late 1945 came together to perform a difficult task: to develop the new Constitutional Charter that would draw the new direction of the nation after the dictatorship of the Estado Novo. In this context, fifteen communist parliamentarians were elected to the Constituent Assembly, however, these legislators took with them the "burden of the past," the stigma of "traitors to the Fatherland." We are interested in analyzing the formation process of the image of the communists and how that image was used in the Constitution.

**KEYWORDS:** Communists; Constituent Assembly of 1946; Memory.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em História pela Universidade Federal de Goiás.

A Constituinte de 1946 é um tema que tem despertado o meu interesse há algum tempo, talvez pelo fato de situar-se em um período de transição da política brasileira e trazer à tona os resquícios do passado e as expectativas para o Brasil no pós-Estado Novo. Mas, principalmente por funcionar como “agroval”, um ambiente onde tudo se mistura, momento de invenção e reinvenção de sentido, relação entre ideologias, experiências e tempo. Como destacou Durval Albuquerque (2007), o agroval é um ambiente de brejo onde tudo está em estado de mistura e indecisão, de invenção e mutualismo, é inauguração. Assim como a Constituinte, a História também é agroval, busca de sentido, mistura de experiências e tempos, é uma teia tecida pelo historiador com materiais e experiências distintos, inter-relação entre passado, presente e futuro, sentido. Dessa forma, ao interessar-me pelo estudo da Constituinte de 1946, meu interesse maior está em discutir a escrita da História.

Com a deposição de Getúlio Vargas em 29 de outubro de 1945, foram convocadas eleições para um novo governo e para a composição de uma Assembleia Constituinte. A Constituinte deu início aos trabalhos em fevereiro de 1946 composta por 338 parlamentares e nove partidos políticos, dentre eles o Partido Comunista do Brasil (PCB).

Era a primeira vez que o Partido Comunista tinha uma representação parlamentar legal no Brasil. Foram eleitos quatorze deputados e um senador pela legenda do partido. Apesar de ser minoria, a bancada comunista era uma das mais ativas e que mais causava polêmicas no plenário, seus integrantes tinham discursos inflamados e polêmicos sob a liderança do deputado Maurício Grabois.

O Senador Luiz Carlos Prestes, comunista, fora um dos parlamentares mais votado no pleito de novembro de 1945 e era um dos poucos parlamentares que atraía a curiosidade do público para assistir os debates parlamentares nas galerias do Palácio Tiradentes. No contexto pós-Estado Novo e pós-Segunda Guerra, Prestes era tido como um mártir dos regimes autoritários, era uma vítima da ditadura brasileira e vítima da guerra por perder sua companheira, Olga Benário, em um campo de concentração. Prestes foi anistiado pelo governo em 1945 após passar nove anos encarcerado por sua participação no Levante comunista de 1935 e pelo assassinato da “Garota” Elza Fernandes. Após nove anos de prisão, o antigo “Cavaleiro da Esperança” reapareceu no cenário político com uma imagem abatida, a partir daí se tornou o “Velho”.

Apesar de ter o interesse mais amplo na Constituinte de 1946, não podemos deixar de analisar mais de perto a atuação dos comunistas no parlamento, uma vez que foi a bancada que direcionou, direta ou indiretamente, grande parte dos debates. Embora representassem apenas a quarta bancada na Constituinte, os quinze parlamentares comunistas eram temidos,

atacados e criticados pelos outros parlamentares. O passado aparecia em primeiro plano, era supervalorizado e se tornou um fardo para os comunistas. Os parlamentares usaram o passado dos comunistas para barrar projetos, atacar a bancada e, mais tarde, cassar o registro do Partido. A partir da constatação da freqüente recorrência ao passado comunista na Constituinte de 1946, percebi a necessidade de destacar a consolidação desse “fardo comunista”, desse passado que insistiu em não passar na Constituinte daquele ano.

### O “fardo” do passado

Em 31 de março de 1981 o *Jornal do Brasil* publicava a seguinte nota sobre Luiz Carlos Prestes:

Nos ventos da anistia, no passo manso de sua senilidade, retorna o Cavaleiro. Não mais o líder de outrora, mas travestido, agora [...] em caricata figura do folclore político. O traidor de 35 é, hoje, uma voz solitária, um esquecido e inconveniente fardo, tão velho e ultrapassado (*Jornal do Brasil*, 31/03/1981, p. 03).

O traidor de 35. Assim o *Jornal do Brasil* se referiu ao “Cavaleiro da Esperança”, Luís Carlos Prestes, que regressava ao Brasil após a anistia de 1979 assemelhado, segundo o jornal, a uma caricata figura solitária e esquecida. Apesar de anistiado, Prestes ainda trazia consigo as marcas do passado e um “inconveniente” fardo: a lembrança do golpe comunista.

Conhecidas por longo período como “Intentona Comunista”<sup>2</sup>, as insurreições de 1935 ocorridas em Natal, Recife e Rio de Janeiro, foram acontecimentos que deixaram marcas profundas na memória republicana. Um dos acontecimentos mais polêmicos da história do Brasil, o Levante de 1935<sup>3</sup> foi uma tentativa armada dos comunistas de tomarem o poder no País. Frustrado o movimento, caracterizado como “quarteladas”, a comoção que surgiu em meio ao pânico e as prisões dos participantes da revolta, deixou rastros que não foram

---

<sup>2</sup> Intentona é uma palavra que veio do castelhano e refere-se a um intento louco ou um plano insensato. O levante militar liderado pelos comunistas em 1935 foi, mais tarde, denominado de “Intentona Comunista”, segundo Motta (2002), o primeiro a usar o termo ao referir-se ao levante comunista foi o jornalista Assis Chateaubriand. Formulou-se uma linguagem política que ao definir o movimento como insensato já lançava, em sua nomeação, o seu julgamento. A princípio é necessário observar que o termo “intentona” não foi adotado imediatamente após o levante de 1935 (MOTTA, 2002). Ao longo do tempo o termo foi tomando força e se consolidou na memória e historiografia oficiais. De acordo com Rodrigo Patto Motta (2002), o termo cristalizou-se na década de 1940, principalmente, pelo seu recorrente uso na imprensa anticomunista.

<sup>3</sup> Sobre o Levante Comunista de 1935 ver: VIANNA, Marly de Almeida Gomes. *Revolucionários de 1935: sonho e realidade*. São Paulo: Expressão Popular, 2007; WAACK, William. *Camaradas*. Nos Arquivos de Moscou: A História Secreta da Revolução Brasileira de 1935. São Paulo, Cia. das Letras, 1993; PINHEIRO, Paulo Sérgio. *As estratégias da ilusão: a revolução mundial no Brasil, 1922 -1935*. São Paulo, Cia das Letras; PORTO, Eurico Bellens. *A Insurreição de 27 de novembro*. Rio de Janeiro, Polícia Civil do Distrito Federal/Imprensa Nacional, 1936.

apagados da memória, ao contrário, as atitudes golpistas dos comunistas brasileiros em 1935 consolidaram uma tradição anticomunista no País.

A partir daquele fatídico 27 de novembro os anticomunistas brasileiros fizeram questão de rotular seus inimigos como os “frios” e “covardes” militares que tentaram implantar no Brasil ideais estrangeiros e, por isso, eram considerados os “traidores da Pátria”.

Em 29 de junho de 1937 Eurico Gaspar Dutra, então Ministro da Guerra no Brasil, lançava uma Circular para os repartimentos militares. Em tal documento, o ministro alertava as Forças Armadas para que estivessem em sentinela contra o comunismo no Brasil.

De todos os perigos que ameaçam as Forças Armadas, e com ellas envolvem a Nação, é, sem a menor sombra de dúvida, o comunismo o mais temível por ser organizado e pertinaz, o mais nefasto porque é a subversão de tudo o que se tem construído em séculos de civilização, o mais digno de repulsa porque atinge os sagrados e invulneráveis dogmas da moral em que erigimos nossos santuários domésticos.

Os processos de que elle se serve, revelados pelo que nos chega do exterior, evidenciados a nossos olhos perplexos na trágica jornada de novembro de 1935, não devem por nós ser esquecidos nem descurados.

*É preciso lembrar* o vandalismo desencadeado naquelle dia, a attitude afrontosa com que saíram das ruínas do 3º Regimento de Infantaria os autores daquelle crime, a maneira ostensiva com que alardeavam os processos *traçoeiros* e *infames* com que abateram os companheiros que conseguiram dominar pelo terror.

Não fosse a attitude enérgica, disciplinada e decisiva das forças que lhe foram oppostas, e a Capital Federal, assim como outras regiões do paiz, teriam soffrido as consequências trágicas daquelle vandalismo sem freio e sem escrúpulos. [...]

Relembrar estes factos é certamente doloroso. Mas é preciso lembrar, porque a maior virtude do brasileiro é o esquecimento e essa maior virtude é quase sempre o seu maior defeito.

Perdoar é nossa tendência em face dos factos consumados. Ás nossas crises políticas segue-se systematicamente a amnistia ampla. [...] Perdoar erros será uma virtude; mas perdoar crimes não é justiça. A verdadeira justiça deve ser inflexível ás lamurias e fingidas lagrimas do criminoso.

É preciso não esquecer. Aquelles que um dia trahíram a confiança de seus chefes e companheiros, voltarão amanhã a feril-os pelas costas, com maior perfídia e mais requintada indignidade. [grifos meus].<sup>4</sup>

O Ministro da Guerra alertava os militares sobre o maior perigo que ameaçava a Nação após o Levante Comunista de 1935 no Rio de Janeiro, Natal e Recife. Para Eurico Dutra, o comunismo constituía-se a maior ameaça à ordem e à tranqüilidade da Pátria, era uma afronta à moral e à civilização, uma vez que possuía uma doutrina contrária ao que havia sido construído por séculos no Brasil.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Circular do Ministro da Guerra Eurico Gaspar Dutra em 29 de junho de 1937. A.N. Microfilme 054-97, Fundo Góes Monteiro.

<sup>5</sup> Dentro de uma visão marxista da história, o comunismo é o último estágio do desenvolvimento histórico da sociedade humana. A sociedade não mais seria dividida em classes e não haveria Estado; não mais existiriam exploradores e explorados, uma vez que o comunismo pretende a comunhão de todos os bens e o fim da propriedade privada. Ao proletariado caberia organizar-se para acelerar a queda do sistema capitalista (SPINDEL, 1980).



O Levante de 1935, ao ser derrotado, fortaleceu o anticomunismo no Brasil. Segundo a perspectiva dos anticomunistas como Eurico Dutra, os acontecimentos deveriam ser lembrados pela posteridade para que servisse de exemplo e não se repetisse no território nacional. As palavras de Dutra, citadas acima, evidenciam esse desejo de memória e a luta contra o esquecimento do passado.

Como protetora da justiça e da vingança, a memória<sup>6</sup> luta contra o esquecimento, todavia, este não é um inimigo eterno da memória, mas uma das condições de sua existência. Segundo Jô Gondar (2000), o esquecimento é necessário para a constituição da memória, uma vez que para que esta se configure e se delimite, coloca-se o problema da escolha, consciente ou inconsciente<sup>7</sup>.

O Ministro Eurico Dutra em seu pronunciamento as Forças Armadas trata o esquecimento tanto como virtude quanto como defeito, é uma espada de dois gumes. Embora a lembrança seja dolorosa e dificulte a cicatrização e cura proporcionada pelo esquecimento, embora lembrar-se do “vandalismo comunista” fosse doloroso, para Dutra, os brasileiros e, principalmente, as Forças Armadas, tinham o dever de lembrar-se e jamais perdoar os “crimes” comunistas no Brasil.

Apesar de a tradição brasileira ser a de anistia após as crises políticas, já em 1937, o General Eurico Gaspar Dutra descartava a hipótese de anistia aos comunistas, pois, para o Ministro da Guerra, quem traiu ontem e hoje, trairá amanhã. Era um conclave ao não-esquecimento dos “crimes” comunistas que, para Dutra, foram “crimes” sem perdão, de irrefutável retratação.

Para o Ministro, o povo brasileiro não deveria conciliar-se com os *traíçoeiros e infames* comunistas. Era necessário lembrar-se da ameaça comunista por uma questão de justiça histórica. Nessa tentativa de ser justo com o passado e com as vítimas do Levante Comunista de 1935, para o Ministro da Guerra, era fundamental que os brasileiros se

---

<sup>6</sup> Segundo Hesíodo, a deusa da Memória (Mnêmosis) reina sobre as colinas de Eleutera, isto é, a terra da liberdade completa. A partir dos amores do Céu (Cronos) e da Terra (Gea), nasceu a Memória, desse modo, tornou-se a deusa que realizava a ligação entre o mundo real e o mundo da representação. À Memória cabe a atribuição de deusa protetora da *justiça* e da *vingança*, além disso é tida como a mãe das nove musas que representam as artes, sendo a primeira delas a História (HESÍODO, 1992).

<sup>7</sup> Borges em seu famoso conto *Funes, o memorioso* (1986), mostra que o esquecimento é uma condição do pensamento. Funes, o protagonista do texto, após um golpe na cabeça, passou a ter uma percepção absoluta e a capacidade de lembrar-se de tudo o que via e ouvia. Tornou-se capaz de narrar cada detalhe da experiência imediatamente convertida em lembrança, Funes não se esquecia e, com isso, não era capaz de dar sentido à experiência. Portanto uma memória plena como a de Funes seria insuportável e, da mesma forma, impossível (BORGES, J. L. Funes, o memorioso. In: *Ficções*. Rio de Janeiro: Globo, 1986).

lembrassem e o governo não concedesse anistia aos “criminosos”, para que o ocorrido não repetisse, deste modo, a lembrança teria a função de reparação, de guardião do passado para que os responsáveis assumissem a culpa e o presente e futuro não fossem injustos com o passado.

Um dos principais anticomunistas no Brasil, Ministro da Guerra durante o Estado Novo, o General Eurico Gaspar Dutra fora eleito em 1945 como o sucessor do presidente deposto em outubro daquele mesmo ano: Getúlio Vargas. Como presidente da República, Dutra seguiu as mesmas diretrizes que fizera publicar em 1937 através da Circular às Forças Armadas. No documento anteriormente citado, o então Ministro evidenciou o seu anticomunismo e o desejo de lembrança; enquanto presidente da República (1946-1950), Dutra colocou seus ideais em prática e seu governo, embora seja conhecido como o período de redemocratização brasileira, foi um período de ferrenha perseguição aos comunistas.

De acordo com Munhoz (2002) o anticomunismo no Brasil no período pós-Segunda Guerra Mundial tinha características endógenas e exógenas. O levante de 1935 causou um aumento do anticomunismo no País e suas conseqüências refletiram-se também no governo de Eurico Dutra a partir de 1946, entretanto, a vitória dos aliados na Guerra e o fortalecimento da influência dos Estados Unidos no mundo também provocaram o aumento do anticomunismo, visto que naquele contexto já se esboçava a chamada Guerra Fria entre União Soviética, epicentro do comunismo, e os Estados Unidos.

Foi nessa conjuntura que se instalou, no Rio de Janeiro, a Assembleia Nacional Constituinte em fevereiro de 1946, no plenário o passado tornou-se um fardo para Luiz Carlos Prestes e os comunistas e estes se transformaram nos personagens centrais do jogo entre a memória e o esquecimento durante os trabalhos parlamentares. Os parlamentares traziam consigo a memória do medo que se abateu sobre a sociedade com o golpe de 1935, bem como a experiência da ditadura no contínuo cerceamento das liberdades democráticas. Luiz Carlos Prestes e Getúlio Vargas são figuras presentes de um passado que parecia durar. Foram personagens centrais no processo de seleção entre o que seria lembrado ou esquecido.

Poucos eventos históricos brasileiros tiveram conseqüências tão drásticas quanto o levante comunista de novembro de 1935. Em 31 de dezembro de 1935, na saudação de fim de ano ao povo brasileiro, Getúlio Vargas fez uma advertência:

Forças do mal e do ódio, campearam sobre a nacionalidade ensombreado o espírito amorável da nossa terra e de nossa gente. Os acontecimentos lutosos dos últimos dias de novembro permitiram, felizmente, reconhecê-las antes que fosse demasiado tarde para reagirmos em defesa da ordem social e do patrimônio moral da nação [...] Os fatos não permitem mais duvidar do perigo que nos ameaça. Felizmente a nação

sentiu esse perigo e reagiu com todas as suas reservas de energias sãs e construtoras. A quase unanimidade das forças políticas do país, integradas todas na opinião pública, mobilizou-se para fortalecer o governo na adoção de medidas necessárias para agir dentro da lei e dar maior eficiência às suas decisões repressivas. (VARGAS, s/d, p. 139-145).

Segundo Motta (2002), o anticomunismo brasileiro foi gerado pelo medo e a insegurança combinados com a manipulação. Se as lideranças políticas e a imprensa deram-se ao trabalho de fazerem campanhas contra o comunismo, é porque havia medo e insegurança no ar. Era necessário conter a ascensão dos comunistas, uma vez que estes ameaçavam a “ordem e tradição” da sociedade brasileira.

Em *O Comunismo Contra o Brasil* (1945), Roberto Dutra intitula um de seus capítulos da seguinte forma: “Nada de otimismo ilusórios; Basta de cegueira e de inconsciência; A ameaça comunista é grave e iminente” (p. 41). Com efeito, havia ameaça. O medo tinha fundamento, pois em alguns períodos os comunistas, realmente, gozaram de força política<sup>8</sup>. Entretanto, na maioria das vezes, os anticomunistas caricaturavam essa ameaça. A caricatura, apesar de acentuar de forma exagerada certos aspectos da imagem representada, tem seu correspondente na realidade. Portanto, a ameaça vermelha não deve ser vista, simplesmente, como uma manipulação dos anticomunistas no Brasil. Roberto Dutra continua:

O partido comunista prospera, dentro da neblina artificial do pós-guerra e se, as suas possibilidades reais são mínimas, a ação por ora perturbadora mas amanhã subversiva da demagogia de Prestes, pode entrar a normalização da vida brasileira e provocar as mais terríveis lutas civis. A massa de manobras conseguida em poucos meses é respeitável. A mobilização do inimigo foi rápida e fulminante. Não é possível vacilar diante do perigo crescente, pois trata-se de um bando de extremistas desvairados, capazes de tudo, com a mentalidade inteiramente deformada. [...] As nossas ruas, avenidas e praças já estão cheias de faixas, cartazes e inscrições de provocação. Centenas de comícios com retratos de Stálin e bandeiras vermelhas com a foice e o martelo, desafiam diariamente o patriotismo do povo brasileiro (DUTRA, 1945, p. 41).

O período, imediatamente, após a Guerra Mundial representa um momento de fortalecimento do comunismo, não apenas no Brasil, mas no mundo. No Rio de Janeiro, ao deixar a prisão anistiado por Vargas, Prestes surgia como um mártir, sua imagem era associada ao homem marcado pelo sofrimento de nove longos anos de prisão, mas que deixava o cárcere varguista em busca de novos tempos.

Benedicto Mergulhão, autor do livro *O Bagageiro de Stalin* (1946), ressaltou a necessidade de tratar os comunistas no Brasil “sovieticamente”, isto é, na União Soviética

---

<sup>8</sup> Os picos do anticomunismo no Brasil foram em 1936-37, 1946-47 e 1964.

aqueles que discordavam do governo eram perseguidos e, severamente, punidos. Para corroborar seu argumento, Mergulhão citou o artigo 133 da Constituição Soviética:

A defesa da Mãe Pátria é dever sagrado para todos os cidadãos da U.R.S.S. traição à Pátria, violação aos juramentos prestados, deserção, enfraquecimento do poder militar do Estado, espionagem, serão punidos com toda a severidade da lei, considerados que são como crimes mais graves. (MERGULHÃO, 1946, p. 12).

O artigo citado acima era usado para justificar a perseguição aos comunistas no Brasil. De acordo com o autor, o governo brasileiro era forte, decidido e másculo, este protegeria o povo e a Nação dos invasores que seguiam a “doutrina de Stálin”. Para proteger a Nação iniciou-se, a partir de 1935, a fase conhecida como “união sagrada contra o comunismo” e em 25 de novembro de 1936 foi aprovado o Estado de Sítio que intensificou a perseguição aos comunistas. No período muitas pessoas foram indiscriminadamente presas, mesmo que fossem apenas suspeitas de envolvimento com o comunismo. O governo “decidido” e “ másculo” pretendia cortar o mal pela raiz.

A Lei de Segurança Nacional, aprovada em 1935, foi aprimorada em dezembro de 1936, isto é, foi aprovada a Emenda n. 2 que permitia ao poder Executivo cassar patentes de oficiais, da ativa e da reserva. Além disso, foi aprovada a Emenda n. 3 que permitia a exoneração de funcionários civis, o decreto atingia até mesmo empregados de empresas privadas. Tais emendas à Lei de Segurança Nacional demonstram os “tentáculos” do Estado tentando abranger toda a sociedade em uma profilaxia contra a ameaça comunista no Brasil.

O Estado de Sítio foi equiparado ao Estado de Guerra. Estes demonstravam a força do Estado na “proteção” da sociedade contra os “subversivos” e ao mesmo tempo causavam pânico diante da repressão policial. A Polícia criou um espectro que fez ver a sociedade que estava constantemente ameaçada por uma conspiração vermelha, portanto era necessário “vigiar e punir”. A população estava ciente, e ao mesmo tempo temia o poder do governo; era necessário enquadrar-se nessa sociedade que foi formalizada em 1937 com o golpe que inaugurou o regime estadonovista.

Com a instauração do Estado Novo e a censura à imprensa, as perseguições, prisões e torturas tornaram-se práticas correntes. O Estado, enquanto guardião da sociedade, perseguia todos aqueles que pudessem subverter a ordem. Foram milhares de presos, torturados e fuzilados durante esse período da história brasileira.

Para os liberais, o comunismo atentava contra o liberalismo político e o econômico sufocando a liberdade, destituindo o homem do direito à propriedade e

implantando o autoritarismo político. Não foi à toa que o liberal Pedro Luís escreveu em seu livro *A Agonia do Comunismo*:

Somos contra o comunismo porque lutamos pela liberdade. Sentimos repulsa pelo comunismo, porque somos brasileiros e sempre estivemos a serviço do Brasil. Detestamos o regime de Moscou porque não temos a alma de escravo. Condenamos o bolchevismo, por abominarmos seus métodos e sua mítica, demolidora e humilhante. Batêmo-nos pela democracia, síntese de emancipação política e independência de pensamento e de vontade, porque só compreendemos a vida e o objetivo de viver num clima de plenas franquias, com o mais amplo direito de querer, de sentir, de pensar e agir (LUIS, 1946, p. 3).

Segundo os liberais, o comunismo representava uma ameaça às liberdades, a humilhação do homem perante o Estado e a infiltração de ideais estrangeiros no País. Referindo-se ao período de redemocratização (1945-1946), período em que o comunismo no Brasil passava por uma “remodelagem” para atingir o poder, Basileu Garcia registrou sua opinião na obra de Pedro Luis:

Nunca o diabo se tornou tão temível quanto no dia em que se fez ermitão. O comunismo é essencialmente hostil a toda idéia de liberdade. A realização de seu programa só é possível por meios extra-jurídicos, em que se suprimam as garantias individuais. Pô-lo em dúvida seria repudiar a experiência recolhida, já não pela história distante, mas pela crônica contemporânea. Em pura perda resultariam estes abençoados esforços dos últimos tempos para banir da nossa nação as formas anti-democráticas de governo, se as massas se deixassem iludir por um credo dissolvente, que nem ao menos tem a virtude da sinceridade (GARCIA In.: LUIS, 1946, p. 244).

O título do texto citado acima é bastante sugestivo: “*O diabo se faz ermitão...*”. Basileu Garcia refere-se ao período de ressurgimento do comunismo no Brasil, isto é, o período de redemocratização brasileira, como um momento em que os comunistas utilizaram de “palavras adocicadas” para conquistarem as massas e atingirem o poder, porém esse discurso era comparado ao “canto das sereias”.

Os católicos também se empenharam contra o comunismo. Para eles, este representava uma séria ameaça à religião, uma vez que professava o materialismo ateu em detrimento da existência de Deus e, além disso, propunha a luta de classes (MOTTA, 2002). Nesse sentido, os seguidores da Igreja Católica caricaturavam os comunistas como demônios e profanadores da fé cristã. Segundo Pedro Luís (1946) o comunismo

é inimigo de Deus e dos homens de boa vontade. É visceralmente anti-cristão, para ser profundamente anti-democrático. O comunismo não somente odeia a religião de Jesus Cristo, por admitir a submissão dos povos a um deus único, o deus-Estado Internacional, dominado unicamente pelo Estado Comunista, mas proscreve e condena o reinado da Cristandade (LUIS, 1946, p. 30).

Os comunistas eram considerados, entre os meios católicos, como “demônios” que encarnavam o mal advindo do “inferno soviético”. Pelo seu ateísmo, eram considerados profanadores da fé Cristã e indivíduos sem moral. Entretanto, como destacou Motta (2002), é necessário observar que a demonização dos comunistas de maneira explícita, raramente ocorria fora dos meios católicos.

Outra corrente fortemente marcada pelo anticomunismo no Brasil era o grupo formado por nacionalistas, isto é, aqueles que viam a Nação como um corpo orgânico marcado pela ordem e tradição. Os comunistas, por trazerem ideias estrangeiras, representavam uma ameaça à ordem.

O jogo dos comunistas está claro como a luz do dia. Conspiram para desgraçar a nação, torna-la uma capitania de Moscou, fazer do Kremlin o donatário do Brasil. [...] Stálin servindo-se de Prestes, sonha russificar o Brasil (MERGULHÃO, 1946, p. 63).

Enquanto Stálin impunha a batuta, segundo os anticomunistas, Prestes e seus seguidores – os “homens de papel-carbono” de acordo com Mergulhão (1946) – eram os “agentes do caos” e os destruidores da Pátria. A proliferação comunista era vista como um “câncer” que corroía o corpo nacional, o comunismo era tido como um “vírus”, um ser estranho que trazia consigo a destruição e desordem. Os nacionalistas rotulavam os comunistas como impatriotas, principalmente pelo caráter internacionalista do Partido.

O argumento central dos anticomunistas era a traição à Pátria e a covardia dos seguidores de Prestes. Eram considerados como traição o levante de 1935 que tentou implantar no Brasil um ideal estrangeiro, além disso, surgiu a versão de que os comunistas teriam matado seus colegas legalistas enquanto dormiam durante o levante no Rio de Janeiro em novembro de 1935, portanto, além de traição à Pátria, o ato, covarde, foi de traição às Forças Armadas. Além disso, ao serem anistiados em 1945, os comunistas apoiaram Getúlio Vargas, o que foi considerado pelos liberais como uma traição aos que lutavam contra o Estado Novo. Outro ato considerado pelos anticomunistas como traiçoeiro, era o apoio dos comunistas à Rússia em detrimento de sua Pátria-mãe. A famosa entrevista de Luiz Carlos Prestes sobre uma hipotética guerra entre Brasil e Rússia, foi largamente utilizada pelos anticomunistas para demonstrarem o caráter traiçoeiro dos chamados “agentes de Moscou”. A entrevista seria tema de grande debate na Constituinte de 1946.

A traição aparece como principal argumento no imaginário sobre o levante de 1935 e, anos mais tarde, foi o argumento central na Constituinte de 1946 contra a bancada comunista. A *traição* dos comunistas em 1946, largamente utilizada pelos parlamentares, foi a

declaração de Prestes sobre o seu incondicional apoio à União Soviética, mesmo que esta estivesse em guerra contra o Brasil. Um soldado, jamais poderia fazer tal declaração. Lutar contra a sua própria Pátria é sinal de traição à Nação e as Forças Armadas. Portanto, Prestes e os comunistas estavam fadados ao “epíteto de Calabar”.

A Insurreição de 1935 ocupa um lugar privilegiado no imaginário anticomunista no Brasil. Segundo Marcos Gonçalves (2004), após o levante de novembro daquele ano, orientado pelo Partido Comunista Brasileiro e pela Aliança Nacional Libertadora, o anticomunismo aperfeiçoou seu núcleo de representações e projetou-se como espetáculo cívico. O desdobramento da “Intentona” de 1935 configurou-se pela invenção de um dos temas mais potentes do imaginário anticomunista e da mitologia da conspiração, com a sua elevação a drama político-ritual: a homenagem anual aos soldados mortos pelo comunismo.

Um dos argumentos mais ressaltados acerca da “intentona” comunista de 1935 é de que esta teria sido fruto de dupla traição. Os revoltosos teriam traído a Pátria ao pegarem em armas para defenderem uma doutrina internacional e, além disso, teriam traído as Forças Armadas Brasileiras ao, supostamente, assassinares colegas legalistas enquanto dormiam.

Não é o principal motivo de nossa análise o enquadramento ideológico do Levante de 1935. Procuramos evidenciar os usos do episódio para a fabricação de uma mitologia anticomunista<sup>9</sup>. A versão de que soldados legalistas foram assassinados por comunistas enquanto dormiam e a construção de um mausoléu em homenagem aos soldados legalistas mortos na luta contra os revoltosos, evidencia os esforços dos anticomunistas no sentido de ritualizar, isto é, relembrar e comemorar a “perfídia” dos comunistas no Brasil.

Os soldados mortos em 1935 durante a luta contra os comunistas foram considerados heróis e elevados ao panteão da Pátria. Era a luta do “bem” contra o “mal”, dos patriotas contra os apátridas e dos cidadãos dignos contra os “traidores”. Além de receberem um mausoléu no cemitério de São João Batista no Rio de Janeiro, os oficiais mortos eram alvos de homenagens e romarias todos os anos (MOTTA, 2002).

A partir de 1936, iniciou-se a romaria em homenagem aos mortos, em 1940 foi construído o mausoléu que conta com a estátua de um soldado abatido. Desde 1936, até fins da década de 1990, ocorria todo dia 27 de novembro, entre os militares do Exército, o “Dia do repúdio aos Comunistas”, uma romaria até o mausoléu onde eram homenageados os soldados mortos.

---

<sup>9</sup> Para Cassirer, o mito revela uma tentativa de viver num universo ordenado e de superar o estado caótico em que as coisas e as ideias não assumiram formas definidas. Assim, o mito político, enquanto um discurso ornamentado pela ardência de desejos, sonhos, expectativas, temores e visões futuras, seria resultado das crises sociais, econômicas e políticas (CASSIRER, 1976).

Segundo Marly Vianna (2007), o governo explorou ao máximo os acontecimentos de 1935. No primeiro aniversário da “intentona” os Integralistas solidarizaram-se com o governo na comemoração do aniversário da morte dos militares que se bateram na luta contra o comunismo. A partir de então o dia 27 de novembro foi comemorado com grande estardalhaço. Em 1938 Getúlio Vargas decretou a construção de um mausoléu no cemitério de São João Batista, para reunir os restos mortais dos oficiais mortos em 1935, fornecendo para isto um crédito de 300 contos de réis.

Todos os anos, o presidente da República reunia seus ministros, os militares, as organizações políticas e sociais e efetuavam uma romaria ao cemitério. Getúlio Vargas anotou em seu Diário no dia 28 de novembro de 1936:

À tarde, fui com o ministro da Guerra ao Cemitério de São Batista deixar flores e prestar homenagem aos oficiais e praças mortos no Movimento Comunista de 27 de novembro de 35, que completara seu primeiro aniversário no dia da chegada do presidente Roosevelt. Por isso, a homenagem aos mortos foi prestada no dia seguinte. Lá estavam vários generais. (VARGAS, 1995, p. 563).

O culto aos mortos a partir de 1936 revela uma tentativa de cristalizar na memória da sociedade o compromisso com o anticomunismo, uma vez que todos os anos são lembrados acontecimentos que revelam a “covardia e traição” dos comunistas no Brasil. Consolidar a memória da “Intentona” era alertar a Nação contra os efeitos do comunismo. Portanto, o monumento estava muito mais dedicado aos vivos do que aos mortos.

O número de legalistas mortos durante o levante de 1935 foi, incomparavelmente menor que o dos comunistas. Porém, por não contarem com um enterro oficial, é impossível precisar o número de mortos entre os revolucionários, foram cerca de uma centena entre os que foram fuzilados ao se renderem, os assassinados e os que foram enterrados sem nome (VIANNA, 2007).

Nunca foi provado, nem sequer julgado pelo Tribunal de Segurança Nacional, o assassinato de oficiais legalistas adormecidos durante o levante comunista. De acordo com Motta (2002), os relatos acerca do levante, publicados imediatamente após os acontecimentos, não mencionam o assunto. Anos depois, após o início das romarias ao cemitério São João Batista a versão dos “mortos dormindo” se consolidou.

Ao analisarmos os fatos, a versão sobre os assassinatos deixa várias lacunas. Não poderíamos esperar o aviso dos revoltosos aos seus adversários acerca do levante que ocorreria na madrugada do dia 27 de novembro. Como ressaltou Campos (1982) aquele não era um duelo da *belle époque* em que havia lugar e hora marcados para a luta. Não houve



traição e nem sequer surpresa, pois após a deflagração dos movimentos de Natal e Recife o governo já estava em sentinela contra os comunistas na Capital Federal<sup>10</sup>.

Na década de 1980, Luiz Carlos Prestes destacou:

É preciso esclarecer, mais uma vez, que nenhum soldado ou oficial do Exército morreu dormindo durante o levante. Trata-se de grosseira mistificação anticomunista. É mentira. Aliás, gostaria de saber como alguém poderia morrer dormindo se o quartel estava em prontidão (PRESTES In: MORAES; VIANA, 1982, p. 71).

Com a tensão no nordeste do País, o 3º Regimento no Rio de Janeiro estava em estado de prontidão, portanto é difícil supor que diante do clima tenso no quartel naquela noite, algum oficial estivesse dormindo. O Tenente Francisco Leivas Otero, em entrevista a Marly Vianna afirmou que a “tensão era medonha, saía faíscas de todos nós! Mas achávamos que ia dar certo... O único calmo era o Tourinho. Botou um despertador para 2h30 e foi dormir” (VIANNA, 2007, p.334). Se Tourinho, comunista, era o único a dormir no quartel, quem foram os mortos inermes daquela noite?

Os nomes dos “mortos dormindo” não apareceram nem mesmo no processo n. 01 do Tribunal de Segurança Nacional, júri criado, principalmente, para condenar comunistas. Dentre os condenados pelo levante de 1935 no Tribunal de Segurança Nacional, a maior pena coube ao Capitão Agliberto Vieira de Azevedo, condenado a 27 anos e 06 meses de reclusão. Além de condenado por sua participação no levante comunista, Agliberto teria assassinado covardemente o Tenente Benedito Lopes Bragança, uma vez que este oficial encontrava-se desarmado e preso dentro de um veículo (PORTO, 1936). Apesar de desarmada e presa, a vítima não estava dormindo.

O assassinato do Tenente Bragança, possivelmente, foi o estopim para que surgisse a versão sobre assassinatos ocorridos de maneira traiçoeira e covarde por parte dos comunistas revoltosos no Rio de Janeiro em 27 de novembro. Entretanto, não há evidências que corroborem a versão acerca dos assassinatos.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Segundo Marly Vianna (2007), na tarde de 26 de novembro de 1935 o médico Eliezer Magalhães pediu a Pedro Ernesto, prefeito do Distrito Federal, que deixasse sua casa de saúde à disposição, pois poderia haver “alguma coisa”, e Pedro Ernesto avisou a Getúlio Vargas que estava sendo tramada qualquer coisa contra o governo.

<sup>11</sup> Segundo Reynaldo Pompeu de Campos, Agildo Barata, quando vereador pelo Distrito Federal em 1947, teve oportunidade de rebater uma intervenção do vereador Aduino Lúcio Cardoso. Este, durante um debate, havia afirmado que Barata fora condenado por crime comum por ter assassinado soldados legalistas enquanto dormiam em 1935. Agildo Barata desafiou o vereador a citar o nome das vítimas, o que prometeu fazer no dia seguinte. Ao longo de 10 sessões, Barata cobrou dele os nomes das vítimas, porém este sempre deixava para o dia seguinte. Aduino Cardoso jamais foi capaz de citar um único nome (CAMPOS, 1982, p. 66).

Outro campo bastante explorado pelos anticomunistas foi a ameaça estrangeira no contexto pós-guerra. Com o fim da Grande Guerra, o fortalecimento da URSS e, conseqüentemente, o fortalecimento do comunismo, os anticomunistas no Brasil passaram a explorar a ameaça Soviética no País. Em pleno início da Guerra Fria, temas como a infiltração soviética no Brasil passou a protagonizar as preocupações dos anticomunistas. Prestes já não era o “Cavaleiro da Esperança”, mas o “Bagageiro de Stálin” no Brasil.

De acordo com Motta (2002), a representação do comunismo como ameaça estrangeira se relaciona a temas patológicos e de infiltração. O comunismo aparece como uma doença ou veneno que se espalha pelo País ferindo-o mortalmente. Caberia ao governo brasileiro “enterrar o bisturi no tumor”, pois este “corpo estranho”, que era o comunismo, ao infiltrar-se no Brasil colocava em risco a integridade da Nação (MERGULHÃO, 1946).

A União Soviética era considerada uma Nação imperialista que tinha dentre suas estratégias de dominação infiltrar-se no Brasil. Entre os anticomunistas, após a Grande Guerra, a União Soviética assumiu um papel fundamental em sua luta contra o comunismo no Brasil, uma vez que esta, como um “grande polvo” espalhava seus domínios para além de suas fronteiras. Para os anticomunistas, os tentáculos russos eram perigo constante, principalmente, a partir do fim da Segunda Guerra.

A suprema ironia desta guerra, travada em nome das liberdades democráticas, dos direitos do homem e do ideal de uma vida melhor é que, depois da derrota do totalitarismo alemão, o assalto totalitário contra o mundo, se reinicia, com truculência cem vezes mais ameaçadora, na forma extrema e monstruosa do comunismo stalinista. [...] os comunistas, por toda a parte, prosperam nas águas turvas da confusão. [...] O inimigo se reagrupa e rastejante ataca na calada noturna, envolto nas sombras confusas deste após guerra, precipitando-se traiçoeiramente dentro da treva antes que o identifique a claridade do novo dia que vai nascer. Nunca o perigo foi tão grave, a ameaça tão iminente. [...] Quando se fizer a história honesta de nosso tempo, e se desvendarem certos segredos ciosamente guardados nos arquivos diplomáticos, comprovantes de verdades por enquanto silenciadas, só então se esclarecerá devidamente a infernal e tenebrosa política stalinista, cujo objetivo supremo era a derrocada do mundo ocidental. Por ora, o plano soviético de domínio do mundo está aparentemente em plena e ascendente execução. [...] Haja visto o caso espetacular do próprio Brasil, que em 1935 já havia enfrentado uma incursão armada do inimigo. (DUTRA, 1945, p. 5-6).

No pós-guerra o comunismo passou a ser sinônimo de imperialismo soviético. Os “alienígenas” que vinham da URSS e desembarcavam no Brasil, traziam em suas bagagens ideias perigosas que podiam envenenar a Nação. Nesse sentido, os correligionários do PCB no Brasil no período pós-guerra eram taxados, principalmente, de espiões e bagageiros de Stálin.

Em 1946, Mergulhão anotou em seu livro *O bagageiro de Stálin*:

Prestes precisa saber que o Brasil nos pertence, a nós que o defenderemos contra a Rússia, contra qualquer outra nação que projete roubar-lhe a independência. É por ser assim que hoje denuncio Prestes ao civismo do povo, concitando-o a manter-se alerta, em posição de sentido, de pé pelo Brasil! (MERGULHÃO, 1946, p. 15).

Luiz Carlos Prestes era visto como um agente de Moscou e “marionete de Stálin”. Nesse contexto, o anticomunismo esteve voltado muito mais para Prestes do que para os comunistas, pois o líder comunista saíra do cárcere varguista aureolado com o martírio da ditadura, porém apoiou aquele que o mantivera na prisão.

A atitude de Prestes causou surpresa e revolta. Como se não fosse o bastante a atitude “traíçoeira” do antigo “Cavaleiro da Esperança” ao apoiar Vargas em 1945, eleito senador para a Constituinte de 1946, Prestes voltaria a ser criticado pela sua “traição à Pátria” ao declarar, em entrevista a *Tribuna Popular*, que não apoiaria o Brasil em caso de uma guerra imperialista contra a Rússia. Em março de 1946, as declarações de Prestes seriam oportunamente exploradas pelos Constituintes.

Se o comunismo era um agente patológico que infectava a Nação, como combater tal purulência no período de “ascensão da democracia” no Brasil? O período de 1945 a 1946 é entendido como o momento de redemocratização brasileira. O fim dos regimes autoritários no Brasil e no mundo anunciava uma fase “áurea” da democracia.

Da leitura dos Anais da Assembleia Constituinte de 1946 percebemos um marcante anticomunismo dos parlamentares, tal posicionamento foi corroborado pela grande imprensa que destacava os comunistas como *alienígenas*, traidores e impatriotas. Ao acompanhar os debates parlamentares, o *Jornal do Brasil*, por exemplo, demonstrou a bancada comunista como agitadores, extremista, inimigos da ordem, inimigos do Brasil, dentre outros. A imagem comunista estava consolidada na grande imprensa, no parlamento, na História. Coube aos parlamentares de 1946 utilizarem esse “fardo do passado” nos combates políticos do presente. Nesse sentido, a Constituinte traçou as possibilidades de futuro para os comunistas, a cassação do registro do partido e, mais tarde, dos mandatos parlamentares.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado*. Ensaios de teoria da História. 2007. Bauru. Edusc.

ALEM, Silvio Frank. *O PCB e as outras esquerdas – da anistia de 1945 à posse de Dutra*. Escrita Ensaio v. 10. São Paulo: 1982.

ALMINO, João. *Os Democratas Autoritários*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

ANAIS DA ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE. Disponível em: [http://imagem.camara.gov.br/constituente\\_principal.asp](http://imagem.camara.gov.br/constituente_principal.asp) Acessado em: 2007 - 2008.

ARQUIVO NACIONAL. Processo n.1.381 do Tribunal de Segurança Nacional. AN 496/2004 e AN 497/2004.

ARQUIVO NACIONAL. Fundo Góes Monteiro. A.N. Microfilme 054-97.

BORGES, J. L. Funes, o memorioso. In: *Ficções*. Rio de Janeiro: Globo, 1986.

BRAGA, Sérgio Soares. Quem foi quem na Assembléia Constituinte de 1946. Um perfil socioeconômico e regional da Constituinte de 1946. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988, 2v.

CAMPOS, Reynaldo Pompeu. Repressão judicial no Estado Novo: esquerda e direita no banco dos réus. Rio de Janeiro, Achimé, 1982.

FALCÃO, João. *O Partido Comunista que eu conheci*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GONÇALVES, Marcos. *Os arautos da dissolução: mito, imaginário político e afetividade anticomunista (1941-1947)*. Curitiba: UFPR, Mestrado em História (Dissertação), 2004.

GONDAR, J. Lembrar e esquecer: desejo de memória. In: COSTA, I. T.; GONDAR, J. (Org). *Memória e espaço*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2000.

JORNAL DO BRASIL. Fevereiro de 1946 a setembro de 1946. Disponível < <http://news.google.com/newspapers?nid=0qX8s2k1IRwC>> acessado em janeiro e fevereiro de 2012.

LUIS, Pedro. *Para Onde Irá o Comunismo?* São Paulo: Nova Jurisprudência, [s/d].

\_\_\_\_\_. *Agonia do Comunismo. Greves, Lágrimas, Miséria e Sangue*. São Paulo: N. J.L., 1946.

MELLO FRANCO, Virgílio A. de. *Sob o Signo da Resistência*. Rio de Janeiro: Valverde, 1947.

MERGULHÃO, Benedicto. *O Bagageiro de Stálin*. 2. ed., Rio de Janeiro: Editora Moderna, 1946.

MORAES, Denis; VIANA, Francisco. *Prestes: lutas e autocríticas*. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 1982.

MOTTA, Rodrigo Patto de Sá. *Em guarda contra o “Perigo Vermelho”*: o anticomunismo no Brasil (1917-1964). São Paulo, Perspectiva: FAPESP, 2002 (Estudos; 180).

MUNHOZ, Sidnei J. Ecos da emergência da Guerra Fria no Brasil (1947-1953). In: *Diálogos*. DHI/UEM, v. 06, p. 41-59, 2002.

NETTO, Evaristo Giovanetti. (1986). *O PCB na Assembléia Constituinte de 1946*. São Paulo: Ed. Novos Rumos.

NOGUEIRA, Octaciano. *A Constituinte de 1946: Getúlio, o sujeito oculto*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. *As estratégias da ilusão: a revolução mundial no Brasil, 1922 - 1935*. São Paulo, Cia das Letras.

PORTO, Eurico Bellens. *A Insurreição de 27 de novembro*. Rio de Janeiro, Polícia Civil do Distrito Federal/Imprensa Nacional, 1936.

PRESTES, Anita Leocádia. *Idéias e Fatos. 80 anos do PCB: Luiz Carlos Prestes e o comunismo no Brasil (1930-1945)*. In: *Cultura Vozes*, n. 2, v. 97, 2003.

\_\_\_\_\_. Os Comunistas e a Constituinte de 1946. In: *Estudos Ibero-Americanos*. PUCRS, v. XXXII, n. 02, p. 171-186, 2006.

PRESTES, Anita Leocádia & PRESTES, Lygia. *Anos tormentosos: Luiz Carlos Prestes: correspondência da prisão (1936-1945)*. Rio de Janeiro: Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, 2000.

PRESTES, Luiz Carlos. *União Nacional para a Democracia e o Progresso*. Discurso pronunciado no Estádio de São Januário, a 23-05-1945). In: PRESTES, Luiz Carlos. *Problemas atuais da Democracia*. Rio de Janeiro: Vitória, 1947.

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

RODEGHERO, Carla Simone. O anticomunismo nas encruzilhadas do autoritarismo e da democracia: a conjuntura 1945-1947. In: *Métis: História & Cultura*. Universidade de Caxias do Sul – v. 5. n. 10. Caxias do Sul, RS: Educs, 2006.

RODRIGUES, Sérgio. *Elza, a garota: a história da jovem comunista que o Partido matou*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2009.

VARGAS, Getúlio. *Diário*. V. 1. São Paulo: Siciliano; Rio de Janeiro: FGV, 1995.

\_\_\_\_\_. *A nova política do Brasil*, vol. 4. Rio de Janeiro: Olympio, s/d.

VELLOSO, Manoel Joaquim Pimenta. *Comunidade ou Comunismo? Carta aos Brasileiros*. Rio de Janeiro: Agir, 1946.

VIANNA, Marly de Almeida Gomes. *Revolucionários de 1935: sonho e realidade*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

WAACK, William. *Camaradas*. Nos Arquivos de Moscou: A História Secreta da Revolução Brasileira de 1935. São Paulo, Cia. das Letras, 1993.