

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

ISSN 2238-7609

A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A CULTURA ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO EM QUIRINÓPOLIS-GO¹

Mirtes Ferreira de Freitas Lima²
mirtesueg_historia@yahoo.com.br
Wanderleia Silva Nogueira³
wanderleiasnogueira@hotmail.com

RESUMO: O presente artigo busca refletir sobre as especificidades da História em dois momentos. A primeira parte está centrada na documentação de análise que são os PDE/PPP/PCN's os quais permitem ao receptor uma proximidade interpretativa mais ampla, a partir das relações espaço/tempo, formando uma consciência histórica pela representação da escola. Na segunda parte abordar-se-á o período que consolida a história como disciplina por meio de análise das representações de alunos e professores. A problematização se dá nas implicações da ideia de que, de um lado, há uma nova especificidade trazida pelo professor pesquisador apresentando um estudo de teoria e prática da escrita da história, tendo como fio condutor de análise a história cultural utilizando a história oral como metodologia para a solução do problema.

PALAVRAS-CHAVE: Consciência histórica; Cultura escolar; Representação.

ABSTRACT: This essay reflects on the specifics of history into two parts. The first part focuses on the documentation of analysis that are the PDE / PPP / NCP 's which allow the

¹ Este artigo foi escrito para o X Encontro Estadual ANPUH-GO Didática da História: pesquisar, explicar, ensinar, que se realizará em Goiânia na Universidade Federal de Goiás no período de 18 a 21 de junho de 2012.

² Mestranda em História pela PUC-GO, professora da UEG – Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Quirinópolis, ministrando as disciplinas de Didática e Metodologia do Ensino de História I e Estágio Supervisionado I. Email: mirtesueg_historia@yahoo.com.br

³ Professora mestre em História pela PUC-GO, professora da Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Quirinópolis, ministrando as disciplinas de Didática e Metodologia do Ensino de História II e Estágio Supervisionado II. Email: wanderleiasnogueira@hotmail.com

receiver to close a broader interpretation, from the relations of space / time, forming a historical consciousness by representing the school. In the second part will address the period consolidates the history as a discipline by analyzing the representations of students and teachers. The questioning takes place on the implications of the idea that, on the one hand, there is a new specificity brought by the teacher researcher presented a study of theory and practice of writing history, with the thread of analysis cultural history using oral history as methodology to solve the problem.

KEYWORDS: Historical Consciousness; School culture; Representation.

Considerações Iniciais

O artigo busca estudar as questões da didática investigando a consciência histórica e a cultura escolar como processo social no seio de uma determinada escola, bem como as metodologias apropriadas, análise de dados para se ter uma compreensão da formação dos indivíduos, tendo em vista o seu desenvolvimento humano para tarefa na vida em sociedade. A pedagogia, portanto, é sempre uma concepção da direção do processo educativo subordinado a uma concepção político-social.

Portanto, apresentamos uma preocupação com a educação escolar mais especificamente com a disciplina de história, uma atividade social que através de instituições próprias, visa a assimilação dos conhecimentos e experiências humanas acumuladas no decorrer da história, tendo em vista a formação dos indivíduos enquanto seres sociais, cabe à história intervir nesse processo de assimilação, orientando-o para finalidades sociais e políticas criando um conjunto de condições metodológicas e organizativas para viabilizá-los no âmbito da escola.

A Didática é, pois, uma das disciplinas que estuda o processo de ensino através dos seus componentes e os conteúdos escolares devendo o ensino e a aprendizagem ser uma orientação para vida, com o embasamento numa teoria historiográfica, formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores.

Ao apresentar o problema da história compreende o estudo dos métodos, e o conjunto dos procedimentos de investigação dos diferentes conteúdos quanto aos seus fundamentos e validade, distinguindo-se das técnicas que são a aplicação específica dos

métodos. No campo da didática, há uma relação entre os métodos próprios da ciência que da suporte à matéria de ensino e os métodos de ensino.

Técnica, recursos ou meios de ensino são complementos da metodologia, colocados à disposição do professor para enriquecimento do processo de ensino. Atualmente, a expressão “tecnologia educacional” adquiriu um sentido bem mais amplo, englobando técnicas de ensino diversificadas desde os recursos da informática, dos meios de comunicação e os audiovisuais até os de instrução programada de estudo individual e em grupos.

A didática tem muito ponto em comum com metodologias específicas de ensino. Elas são as fontes de investigação didática, ao lado da psicologia da educação e da sociedade da educação. Mas, ao se constituir como teoria da instrução e do ensino, abstrai das particularidades de cada matéria para generalizar princípios para qualquer uma delas.

São temas fundamentais da didática: os objetos sociopolíticos e pedagógicos da educação escolar, os conteúdos escolares os princípios didáticos, os métodos de ensino e de aprendizagem, as formas organizativas do ensino, o uso e aplicação de técnicas e recursos, o controle e a avaliação da aprendizagem.

A história enquanto ciência específica da educação vem cada vez mais perdendo sua dimensão de ciência e sua importância nos procedimentos de sala de aula uma vez que se espera na disciplina de Didática reformas da humanidade, já que deveria orientar educadores e destes, por sua vez, dependeria a formação das novas gerações, justifica-se, assim as muitas esperanças nelas depositadas, acompanhadas, infelizmente, de outras tantas frustradas das políticas educacionais.

E nesta busca constante de pretensão de análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (mais especificamente os PCN's de História), abordando os condicionantes históricos dos PCN's, assim como o projeto político pedagógico em que o mesmo está inserido, para que, desta forma, possa-se desvelar as influências sobre este referencial curricular focar-se-á a relação entre os PCN's e o cotidiano escolar, pautando-se pela percepção dos atores educativos da escola pesquisada, buscando compreender o conceito de consciência histórica presente no mesmo.

O conceito de consciência histórica, discutido no artigo é trabalhado filosoficamente por Jörn Rüsen, no qual relaciona-se com a necessidade de orientação temporal do ser humano e distingue-se de uma simples resposta de senso comum às exigências práticas baseadas exclusivamente em sentimentos de identidade.

Neste sentido a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação cria-se um Padrão Referencial para o currículo brasileiro com o fito

de se atingir, juntamente com a expansão da Educação Básica, uma melhora das condições e da qualidade do ensino escolar.

Na perspectiva de analisar os PCN's no cotidiano escolar na área de história utilizar-se-á as categorias de análise construídas por (SANTIAGO, 2000, p.68) no artigo intitulado "A viabilidade dos PCN como política pública de intervenção no currículo escolar", ou seja, a análise terá como base os conceitos de pertinência e viabilidade, o que permitiria questionar a orientação curricular elaborada pelo governo e sua influência no trabalho dos atores educativos. Para a autora, ao analisar os PCN's deve-se pensar o que o governo propõe, juntamente com a análise da realidade escolar, que pode ou não contribuir para a adoção de determinadas orientações oficiais.

Desta forma, o governo, ao produzir os PCN's, buscou normatizar a construção dos currículos, com a finalidade de atingir determinados objetivos. Conforme se lê na Introdução dos (PCN's,1998, p. 55), o mesmo tem como objetivo desenvolver nos alunos a compreensão de conceitos e valores tais como: cidadania, solidariedade, responsabilidade, entre outros.

Nesta concepção de um currículo voltado para a totalidade, os PCN's trazem recomendações para uma educação voltada para os desafios históricos da sociedade capitalista, como se pode ver abaixo:

- aprender a conhecer, que pressupõe saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, suficientemente extensa e básica, com o trabalho em profundidade de alguns assuntos, com espírito investigativo e visão crítica; em resumo, significa ser capaz de aprender a aprender ao longo de toda a vida;
- aprender a fazer, que pressupõe desenvolver a competência do saber se relacionar em grupo, saber resolver problemas e adquirir uma qualificação profissional;
- aprender a viver com os outros, que consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, na realização de projetos comuns, preparando-se para gerir conflitos, fortalecendo sua identidade e respeitando a dos outros, respeitando valores de pluralismo, de compreensão mútua e de busca da paz;
- aprender a ser, para melhor desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades pessoais. (BRASIL, 1998, p. 17).

Ao problematizar os PCN's o que acontece afinal na aula de História para dar resposta a esta necessidade de orientação temporal? Será ela inculcadora de valores que estão inseridos nos PCN's? Estes são valores que permeiam as ações humanas? Aceita-se, sem questionar os valores de cada cultura, de cada um?

Assim, percebemos que no século XXI há uma necessidade de uma aula de história em que se trabalhe os temas transversais onde há um domínio de certas competências

historiográficas, construir não apenas a narrativa, mas a orientação para ações humanas: como agir? Como se orientar enquanto cidadão?

A hipótese da pesquisa se dá no intuito de reelaborar a estrutura temporal da história, como vozes que evoca a memória histórica que confrontando do cotidiano da escola nos mostra que a educação reelabora políticas educacionais, mas não está conseguindo atingir o seu objetivo, pois as orientações nas escolas acontecem apenas no grupo gestor deixando a prática permanecer como está, sem resultados diretos que direcionam o caráter científico da História.

Dentre os entrevistados sobre consciência histórica que apresenta uma preocupação de ancorar um conhecimento empírico a qual permite fazer “uso” de uma análise crítica da história da disciplina, como o caso de A. Moraes, que ao contar a sua prática como professora nos remete a narrativa da identidade, pois mostra o substrato da memória coletiva de um grupo de professores.

É falar de história não sei mais agora as aulas elas fica complicadas com tantos transversal...mas eu acho que a gente ainda carrega muita coisa dos PCN's a gente teve que estudar, se adaptar. Então eu acho que a gente tenha isso ainda, ele consegue adaptar. Principalmente na questão da cidadania, de moral, é...de saúde, né. Mas formar cidadãos críticos que é nosso objetivo da disciplina não sei não acho pobre. (Professora do Ensino Fundamental).

Durante a observação neste período da pesquisa, ficou patente a preocupação dos professores e professoras com esta nova política curricular imposta pela Secretaria de Educação, já que muitos viam o engessamento de suas atividades, além do desrespeito à sua autonomia pedagógica.

Com o intento de compreender a relação entre a nova Proposta Pedagógica e os Parâmetros Curriculares Nacionais, optou-se por dar voz aos atores educativos da escola, para que os mesmos manifestassem sua compreensão sobre a viabilidade dos PCN's no cotidiano escolar. Sendo assim, questionou-se os atores educativos se os PCN's estavam presentes na elaboração das aulas assim, a Diretora explica:

Olha, hoje em dia é difícil de falar que a gente pega os Parâmetros Curriculares Nacionais, sentamos e discutimos com os nossos professores. Por quê? Uma, pela falta de tempo, uma porque tudo é imposto, né. Vocês têm acompanhado, você tem acompanhado por televisão, que o governador ta mandando as apostilas que são os cadernos. Então hoje vem de cima para baixo nós não podemos reelaborar, nós temos que trabalhar conforme vem determinado e ai fica difícil pra gente pegar este material. Chega atrasado, falta tempo para comparar se eles estão adequados com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Então nós entendemos que, quem está pensando

lá em cima por nós, que estão pensando lá cima, não está deixando a gente agir como professor e educadores dentro de uma comunidade. Eu quero acreditar que eles estão baseando nos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas falar que nós pegamos, sentamos e discutimos. Não há tempo hábil. (Diretora da Escola Pesquisada).

Contudo, para a Diretora da escola, os PCN's continuarão presentes para aqueles professores (as) que se preparam para a implementação do mesmo na escola, sendo assim, sua fala demonstra uma realidade presente nas organizações, em especial nas escolas, apontada por (LIMA, 2001) e por (GOODSON, 1995, p. 78) quando diz que:

O que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece. Todavia, como já afirmamos, isto não implica que devemos abandonar nossos estudos sobre prescrição como formulação social, e adotar de forma única, o prático. Pelo contrário, devemos procurar estudar a construção social do currículo tanto em nível da prescrição como em nível de interação.

A posição de (GOODSON, 1995, p. 29), sobre o estudo do currículo, demonstra bem a situação vivenciada no cotidiano escolar perante o processo de normatização da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, portanto, compreender as possibilidades de permanência dos PCN's na escola, torna-se um modo de visualizar as tensões existentes entre NPP e o PCN, e suas possíveis rupturas e adaptações. Sendo assim, para que tal percurso possa ser traçado, analisar-se-á os Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como sua relação com o conceito de cidadania, retornando assim com outros aspectos do cotidiano escolar, com o objetivo de compreender e focalizar de forma mais ampla não só o currículo prescrito, como também o currículo oculto que determinarão, em conjunto, práticas, saberes e percepções dos atores educativos.

Com base nestas reflexões questionamos não só o saber histórico na formação dos jovens e sim sua orientação para vida como RÜSEN propõe,

A consciência histórica vem à tona ao contar narrativas, isto é, histórias, que são uma forma coerente de comunicação, pois se refere à identidade histórica de ambos: comunicador e receptor. As narrativas, ou seja, histórias contadas aqui, são produtos da mente humana; com sua ajuda as pessoas envolvidas localiza-se no tempo de um modo aceitável para si mesmas. (RÜSEN, 2010, p. 80).

Neste contexto teórico a problematização está em delimitar as questões de natureza metodológica que é demonstrado num processo circular da compreensão e o modo de mediação entre o historiador e as fontes. Inicialmente elegemos algumas falas que apesar de dispersas, podem ser recolhidas e organizadas mostrando um pouco da história. Dando

sentido à narrativa da construção identitária da disciplina de história que permitem uma interpretação que aqui funciona como documento, testemunho histórico que conforme Burke “(...) constitui-se numa forma importante de evidência histórica”. (BURKE, 2004, p. 17).

Assim as questões que nortearam a investigação são:

- 1- Como os jovens da escola em questão se orientam no tempo?
- 2- Quais os conceitos elaborados pelos alunos de nação e cidadania?
- 3- Como se relacionam com a história?

Metodologia

Esta pesquisa pretende se valer da História Oral e da interdisciplinaridade enquanto métodos de pesquisa. A História Oral, como todas as metodologias, estabelece e ordena procedimentos de pesquisa. A pesquisa parte de um conjunto norteador, de uma questão de investigação a que se procura responder, com base nos dados coletados, e os documentos são criados a partir das fontes orais levantadas. O referencial teórico delinea a ótica segundo o problema enfatizado e como os dados serão analisados e interpretados para responder ao problema inicial levantado.

A metodologia em História Oral baseia-se no caráter dialógico da entrevista. A entrevista ilumina a documentação escrita, trazendo elementos subjetivos e literários. A oralidade possui influência desmistificadora, quebra o isolamento dos arquivos, sendo um locus privilegiado para trabalhar com a história minoritária, dando voz aos comuns, anônimos e excluídos.

As entrevistas coletadas podem assumir a forma de histórias de vida, relatos orais de vida e depoimentos orais.

Neste sentido elaboramos questionários para 110 alunos do ensino fundamental do 6º ao 9º ano, que irão proporcionar uma visão da realidade histórica do ensino de Quirinópolis.

Instrumentos e procedimentos

Os alunos participantes responderam a perguntas subjetivas que nos proporciona a análise da consciência histórica, perguntas individuais, respostas abertas que estimulasse a escrita.

1 – você tem um desafio pela frente: como você contaria a História do Brasil nos últimos cem anos?

2 – Na arte de contar a história, colocamos os alunos em círculo e solicitamos que cada um contasse com suas palavras a história do seu país. Quais são os marcos históricos? Quais Personagens?

A aula aconteceu em 2 horas/aulas junto com o professor regente da turma.

Metodologia de Análise de dados

Ao pensar a análise de dados como fundamento da história ensinada percebeu que a mesma evolui em rupturas marcantes e fáceis de serem pontuadas. A primeira ruptura é a chegada dos portugueses ao território brasileiro. Não podemos deixar de reconhecer que os portugueses trouxeram um padrão de educação próprio da Europa, mas não queremos dizer que aqui não possuíam características próprias de se fazer educação. Neste momento pode se ressaltar que a educação que se praticava entre as populações indígenas não tinham as marcas repressivas do modelo educacional europeu. Mas através do cotidiano os ensinamentos eram elaborados através das tradições. Neste momento percebemos duas educações que confluem em um mesmo espaço físico.

Quando os jesuítas chegaram não trouxeram somente a moral, os costumes e a religiosidade europeia; trouxeram também os métodos pedagógicos. Estes métodos funcionaram durante 210 anos, de 1549 a 1759, quando uma nova ruptura marca a história da educação no Brasil, a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal, neste sentido se existia alguma coisa bem estruturada em termos de educação o que se viu a seguir foi o mais absoluto caos. Tentaram-se aulas régias, o subsídio literário, mas o caos continuou até que a Família Real, fugindo de Napoleão na Europa, resolveu transferir o Reino para o Novo Mundo.

Na verdade não se conseguiu implantar um sistema educacional nas terras brasileiras, mas, a vinda da Família Real permitiu uma nova ruptura com a situação anterior. Para preparar o terreno para sua estadia no Brasil D. João VI abriu Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico e, sua iniciativa mais marcante em termos de mudança, a Imprensa Régia, segundo alguns autores o Brasil foi finalmente “descoberto” e a nossa história passou a ter uma complexidade maior.

A educação, no entanto continuou a ter uma importância secundária. Basta ver que enquanto nas colônias espanholas já existiam muitas universidades, como a de São Domingos no México (1538) a nossa primeira universidade só irá acontecer em 1934 em São Paulo.

Por todo o Império, incluindo D. João VI, Pedro I, Pedro II, pouco se fez pela educação brasileira e muitos reclamavam de sua qualidade ruim. Com a proclamação da República tentou-se reformas que pudessem dar uma nova guinada, mas se observarmos bem, a educação brasileira não sofreu um processo de evolução que pudesse ser considerado marcante ou significativo em termo de modelo.

Até os dias de hoje muito tem se mexido no planejamento educacional como a lei 5.692/71 LDB, mas a educação continua a ter as mesmas características que é a de manter o “status quo” para aqueles que frequentam os bancos de escolares.

Podemos dizer que a educação Brasileira tem um princípio, meio e fim bem demarcado e facilmente observável.

E ao ler e interpretar os dados percebemos que os alunos quanto à história do Brasil possuem uma visão positivista, com nomes e fatos políticos numa cronologia factual, sem ao menos utilizar os conhecimentos ditos “transversais” tão citados nos PCN’s e nas sequências didáticas do professor regente.

Um fato interessante que deve ser ressaltado é a análise dos jovens sobre o índio que na visão do aluno ele não faz parte do Brasil, levando a mais uma indagação como a escola trabalha o dia do índio 19/04/ e aí vem a surpresa não há uma análise crítica da construção do Brasil enquanto nação e sim apresentações com indumentária que é a indígena.

A visão do Afrodescendente não está diferente, não faz parte da história do Brasil é apenas comemoração e nos levou a outra perspectiva de conflito ser afrodescendente é uma questão identitária ou racista? Diante dessas áreas de conflitos é que se apresenta a problemática desse estudo que consiste em saber qual seria a importância da consciência histórica na construção e preservação de uma identidade étnica, e de que maneira a sociedade e a mestiçagem são concebidas especialmente na sua forma ideológica.

Nossos objetivos em discutir essa questão consistem em identificar elementos reproduzidos na comunidade escolar que são formadores de uma identidade étnica, reconhecer as expressões culturais dessa comunidade confrontando-as com a ideia de uma identidade nacional.

É nesse contexto que a noção de mestiçagem apresenta-se carregada de ideologia, pois ao levar em consideração o fenótipo tem-se uma tendência a não avaliar o genótipo (relativo à transferência de genes), para MUNANGA:

A noção da mestiçagem parece mais ligada à percepção de senso comum do que ao substrato genético. Essa percepção é a de uma distância que pode ser biológica, mas que pode também corresponder a uma distância cultural biologizada. (MUNANGA, 2004, p. 19).

Enfim, a mestiçagem como foi concebida no Brasil seja ela biológica ou cultural, propunha uma homogeneidade racial, em oposição à pluralidade da sociedade brasileira, fato que pode ser verificado historicamente desde o início da colonização do país. Essa concepção de mestiçagem tem como consequência a negação ou mesmo destruição da identidade étnica dos grupos dominados. A intenção não é negar a presença da mestiçagem, pois como sugere (MUNANGA, 2004, p. 115), este é um fenômeno que indiscutivelmente está presente na sociedade brasileira.

Neste contexto a história do Brasil estudada no ensino fundamental tem limites quanto à visão de orientação para vida uma formação de cidadania limitada, entre a trama e o drama da narrativa do livro didático.

Considerações Finais

As tendências encontradas nos resultados parciais da pesquisa mostram hipótese quanto à disciplina de história e sua função social.

Ao analisar os PCN's na disciplina de história, podemos afirmar que o material é pertinente quanto à ideologia, mas se limita ao restringir o uso ao grupo gestor, por isso a parte interessada não tem acesso ao material o mesmo acontece com o PDE – plano de desenvolvimento da escola que teria que ser pensado e elaborado coletivamente pela comunidade escolar e mais uma vez é uma minoria que tem acesso.

Quanto ao cotidiano da escola e a construção da consciência histórica percebemos um discurso teórico desvinculado da prática, o qual não constrói base ideológica moderna na orientação para vida cidadã mais crítica e participativa.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. *Nazareth Alves*. Depoimento [mar. 2012]: Entrevistadora: W. S. nogueira. M. F. F. Lima. Quirinópolis: 2012. 40 minutos

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 03 de abril de 2012.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEE, 1997.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Tradução de Attílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. Tradução Vera Jocelyne. Petrópolis: Vozes, 2008.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da CD / com comentários de Dermeval Saviani... [et al.]. - São Paulo: Cortez, ANDE, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Licínio C. *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez, 2001.

MORAIS, A. *Ana Moraes*. Depoimento [mar. 2012]: Entrevistadoras: W. S. Nogueira. M. F. F. Lima. Quirinópolis: 2012. 2:30 minutos.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus Identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PLANO de Desenvolvimento da Escola. Quirinópolis. Não Publicado.

PLANO de Curso de História. Quirinópolis. 2011. Não publicado.

Regimento Interno. Quirinópolis. 2011. Não Publicado.

PLANO de Aula de História. Quirinópolis. 2011. Não publicado.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende. *Jörn Rüsen e o ensino de História*. (Orgs.). Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

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

ISSN 2238-7609

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA DE GOIÂNIA: USO DA REPRESENTAÇÃO VISUAL DO GRUPO PÍNCEL ATÔMICO

Nathália de Freitas¹
nathi100@hotmail.com

RESUMO: No final da década de 1980, período após o acidente radiológico do Césio 137, surge em Goiás o Grupo Pincel Atômico responsável por desenvolver a arte do grafite nas ruas de Goiânia, deixando os muros da cidade com muito humor e spray. Goiás que passava por um momento delicado frente aos desastres do acidente radiológico recebia por outro lado toda a vitalidade do grafite. O grafiteiro desta época utilizava a rua como espaço de inspiração e ação. Tinha seu estilo próprio e trata dos anseios de sua sociedade. Esse mesmo grafite produzido nas ruas de Goiânia pode ser pensado dentro da sala de aula no ensino de História. Essa arte singular que faz da cidade um “um texto urbano” de alto potencial cognitivo nos permite investigar nossas relações sociais como também problemas que enfrentamos na nossa cidade.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; Arte Urbana; Imagens.

ABSTRACT: In the late 1980s, the period after the radiological accident of Cesium 137, comes in Goiás Atomic Paintbrush Group responsible for developing the art of graffiti in the streets of Goiânia, leaving the city walls with great humor and spray. Goiás passing through a delicate moment in the face of the radiological accident got disasters on the other hand all the vitality of the graphite. The graffiti this time used the street as a place of inspiration and action. He had his own style and addresses the concerns of their society. The same graphite produced in the streets of Goiânia can be thought of in the classroom in teaching history. This unique art that makes the city a "text" Urban high cognitive potential allows us to investigate our social relations as well as the problems we face in our city.

¹ Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em História na UFG – Universidade Federal de Goiás. Bolsista CNPq.

KEYWORDS: History; Urban Art; Image.

A década de 1980 sacudiu o mundo das artes, foi um momento de profissionalização do saber artístico no qual as obras entram em um molde mais capitalista sendo estas inseridas em um amplo comércio nacional. A cultura em Goiás na década de 1980 recebeu pouco incentivo por parte dos governantes. O cinema, as artes visuais, a música e o teatro tiveram suas dificuldades. “Artistas plásticos dependiam da aprovação das poucas galerias existentes do início da década e se viam relegados as feiras livres ou a espaços concedidos por clínicas, hospitais e bancos.” (O Popular, Caderno 2, 05/12/82).

No âmbito nacional a década de 1980 foi marcada por novos comportamentos principalmente através dos jovens descontentes com a posição política do Brasil. A influência do movimento punk, do rock and roll, e do movimento de homossexuais acabaram por agitar o descontentamento com a ditadura militar (1964-1985) vigente no período. Assim Sálvio Juliano Peixoto Farias em sua dissertação nos diz:

Depois dos “anos de chumbo” impostos pela ditadura miliar, as reformas políticas vindas desde o final dos anos 70 e a plena anistia admitida pelo governo de João Bastita Figueiredo trouxeram uma sensação de que dias melhores viriam já nos primeiros anos da década de 80, culminando no movimento Diretas Já, que mobilizou o país e trouxe de volta o sentimento de democracia. Esse sentimento de liberdade também impregnou os ateliês, utilizando a pintura como meio, seguindo a corrente difundida nos Estados Unidos, Alemanha e Itália. Assim como para a música – sobretudo o rock, rebelde e urbano das grandes cidades que experimentavam o auge do êxodo rural – a década de 1980 foi particularmente propícia para a produção artística visual do Brasil. Depois de anos do “hermetismo de grande parte da produção de arte conceitual, a assepsia visual das correntes minimalistas e o caráter um tanto autoritário do discurso crítico dos anos 70, os anos 80 mostraram que os movimentos artísticos queriam novamente se aproximar do público.” (FARIAS, 2005, p. 65).

Diante desse cenário nacional um fato merece atenção no Estado de Goiás no ano de 1987. Um pó azul e brilhante desperta a curiosidade de alguns catadores de lixo em um ferro velho no setor Central da cidade de Goiânia - GO. Um aparelho profissional de radiografia abandonado foi encontrado e vasculhado. Acreditava que era sucata, mas aquele pó brilhante azul encontrado era cloreto de céσιο. A capsula radioativa era revestida por aço e chumbo o que não foi um empecilho para a abertura e consequente contaminação de seus manipuladores. O acidente radiológico com a cápsula de Césio 137 atingiu dimensões globais, foi noticiado em inúmeros meios de comunicação o que ocasionou uma péssima imagem de toda a sociedade goiana. O ano de 1987 brilhou e inseriu Goiás nas discussões nacionais.

O pessimismo ocasionado frente ao acidente radiológico com a abertura da capsula de Césio 137 refletiu em todo o cenário goianiense. A população do Estado de Goiás acabou passando por situações desagradáveis. Inúmeros preconceitos em relação a Goiás aconteceram no período, até mesmo no âmbito econômico. A maioria da população tinha medo de se contaminar além do pouco conhecimento em relação ao assunto. Foi nesse contexto que nasce o Grupo Pincel Atômico formado por Edney Antunes e Nonatto Coelho, “[...] nós fundamos o Grupo Pincel Atômico que era um humor negro pra dizer sobre o que estava acontecendo naquele momento” (COELHO, 2011). Raimundo Nonatto Coelho nasceu em Minas Gerais na cidade de Montalvânia iniciou-se na pintura em 1981, veio para Goiás na década de 1980 e atualmente reside na cidade de Inhumas – Goiás localizada a 35 km da capital. Nonatto Coelho ao lado de Edney Antunes fundaram o Grupo Pincel Atômico para introduzir o grafite em Goiás especialmente em Goiânia, esse grupo pretendia levar à arte do grafite as ruas com muito spray e humor segundo Nonatto Coelho:

“[...] nós procuramos a fazer do grafite algo pra enfeitar a cidade quer dizer, é claro que o grafite é uma certa mensagem é alguma coisa visceral é uma coisa exatamente que dizia de certas insatisfações porque o grafite tem esse condão né? Ele diz das suas insatisfações ele diz exatamente o que você quer transformar [...]” (COELHO, 2011).

O grafite feito pelo Grupo Pincel Atômico na cidade de Goiânia serviu para levantar a autoestima da sociedade que vivia o fantasma do acidente radiológico com a cápsula de Césio 137 assim também no mesmo período acontecia em Goiânia o Galeria Aberta².

O grafite essa manifestação artística desenvolvida no espaço público, já estava sendo acontecendo e ganhando visibilidade em outros países desde a década de 1970 como nos guetos e nas estações de metrô da cidade de Nova York nos Estados Unidos e em alguns países da Europa. No Brasil a arte do grafite iniciou-se no eixo Rio-São Paulo segundo Nonatto Coelho, um dos percussores dessa arte urbana em Goiás:

“[...] na década de 1980 foi em 1988 nós trouxemos o grafite aqui para o estado de Goiás, o grafite na época estava muito iniciante e eu me encontrei na exposição do Ciron Franco lá em São Paulo com o Alex Vallauri que era o introdutor do grafite no Brasil isso na década de 80 isso foi em 87 se não me falha a memória e aí o Alex Vallauri de certa forma falou: Nonatto vocês são artistas plásticos porque que vocês lá em Goiás não faz o grafite por lá? (COELHO, 2011).

² O projeto Galeria Aberta foi concebido no governo Henrique Santillo (PMDB) levou reproduções de pinturas para as ruas de Goiânia entre 1987 – 1989. O projeto tinha como objetivo transformar a cidade de Goiânia numa galeria ao ar livre. O Galeria Aberta colocou cores em fachadas de prédios, transporte público, clubes, e na via sacra construída em painéis na Rodovia dos Romeiros (GO – 060).

O grafite oscila entre escrita e desenho, interfere no espaço urbano, é uma expressão do modo de vida contemporâneo que trata dos anseios da sociedade na forma de um “reclame” social no qual se discute e denuncia valores sociais, políticos e econômicos. É uma necessidade, uma ânsia de se comunicar, é espontânea e gratuita. A arte do grafite é uma arte do gueto, daquelas pessoas que sentem necessidade de se expressarem e que usam o espaço público, de todos, para colocarem suas ideias em forma de piche ou de desenho. O grafite está presente para além dos muros ele está inserido na paisagem urbana na “alma” da cidade tentando um diálogo com a mesma exercitando uma comunicação como se a cidade fosse um meio de expansão do grafite.

O grafite teve suas origens em Pompéia, pequena cidade romana e tinha um caráter popular. Usavam na grafia um latim popular ou vulgar diferenciado em sua morfologia e sintaxe do latim erudito. (LOURDES, 2002, p. 87-88). Lá foram encontrados num bom estado de conservação xingamentos, desenhos, poesias, slogans eleitorais e cenas obscenas pintadas ou entalhadas em muros e paredes, que segundo Pedro Paulo Funari (1989) eram os grafites da antiguidade. Nas escavações em Pompéia foram encontradas cerca de 10 mil inscrições em que se expressam inclinações políticas, preocupações com o dia a dia, caricaturas irônicas, poesias eróticas e até incentivos aos gladiadores, comportamento semelhante aos de torcedores de futebol de hoje (FUNARI, 1989).

Mas foi na segunda metade do século XX no pós II Guerra Mundial juntamente com um enorme desenvolvimento industrial foi que o grafite ganhou maior visibilidade principalmente com o uso do spray. Gitahy (1999) e Knauss (2001) contam que o uso do grafite, inclusive como meio de expressão popular sobre circunstâncias políticas, teve enorme impulso após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando do surgimento da tinta automotiva em spray. O jato portátil, mais fácil e rapidamente aplicado, foi usado na França naquele maio de 1968, quando os estudantes registraram nas paredes palavras de ordem gritadas nas passeatas (GITAHY, 1999, p. 21). As universidades de Paris receberam vários protestos em suas paredes, o muro foi o espaço do protesto e do reclame. O grafite apareceu no século XX ligado a problemas sociais e econômicos. Nos Estados Unidos da América não foi diferente o grafite foi usado a priori no movimento antirracista e de afirmação da identidade afro-americana, Black Power, inaugurou uma pintura mural coletiva resultado da intervenção de dezenas de artistas negros que dividiram uma fachada intitulada ‘The Wall of Respect’ em Chicago 1967 (KNAUSS, 2001, p. 334).

No Brasil, o spray foi utilizado a primeira vez durante a ditadura militar (1964-1985). Os muros públicos serviam também como uma forma de protesto ao modelo autoritário vigente no período. Jordana Tavares Falcão em sua dissertação nos diz que:

Em se tratando de grafiteagem, Rio e São Paulo especialmente tiveram movimentação tão intensa durante a ditadura que acabaram por desenvolver uma cena referencial no grafite atual. Como já foi dito, a atmosfera tensa do período militar pedia ações discretas, porém diretas de oposição de tal forma que a lata de spray e a parede tornaram-se veículos ilícitos para mensagens de resistência.” (TAVARES, 2005, p. 62).

Essa arte singular do grafite recebeu uma conotação ruim que permaneceu viva durante muitos anos e que ainda existe nos nossos dias atuais. Foi considerada ilegal e subversiva durante muitos anos. Por esse motivo os grafiteiros geralmente atuavam na noite no silêncio e no mistério da madrugada. Essa dificuldade de atuação dos grafiteiros foi ocasionada também devido a confusão que se fazia entre grafite e pichação. Atualmente existem mecanismos para a produção do grafite nas cidades. Para a elaboração deste é necessário uma autorização prévia do órgão municipal responsável. O Art. 65 da lei 9.605/98 (Lei dos Crimes Ambientais) estipula pena de detenção de três meses a um ano e multa para quem pichar, grafitar ou por qualquer meio conspurcar edificação ou monumento urbano.

Principalmente a população mais velha acredita que o grafite suja as cidades além de ser vandalismo. Contudo essa visão preconceituosa está mudando lentamente e atualmente o grafite está inserido no mundo das artes. Além de estar presente nos muros, nas calçadas, nos postes, nos interiores comerciais das cidades o grafite também permeia as galerias de arte. No caderno 2 do Jornal O Popular na matéria intitulada “Das ruas para a galera” o grupo Pincel Atômico é retratado da seguinte maneira:

Primeiro eles fundaram o grupo Pincel Atômico, com a proposta de levar o grafite as ruas de Goiânia, mudando a paisagem da cidade com cores e formas simples, projetadas em muros e paredes. Nasceram então super-heróis, borboletas, estrelas, sensuais figuras femininas e prosaicas flores, sob o lema “spray na mão e imaginação”. Agora, em novos suportes, tais criações ampliam sua abrangência: hoje, as 21 horas, na Casa Grande Galeria de Arte, acontece o vernissage de Grafite em Exposição, reunindo trabalhos dos artistas plásticos Edney Antunes e Nonatto, que convidam, com bom humor, também para um “coquetel molotov”. (O POPULAR, CADERNO 2, 30/08/1988).

Já na década de 1980 permeia as galerias de arte do Estado de Goiás através do grupo Pincel Atômico que agitou a arte do grafite no cenário goianiense. O grafite que enfeitadas as ruas de milhares de cidades em todo mundo pode ser pensado no contexto da sala de aula e seus usos no ensino de História. O alto potencial cognitivo do grafite nos permite analisar os problemas sociais, econômicos, ambientais e locais da cidade de Goiânia. Essa arte

com toda a sua polissemia é nosso ponto de partida para a investigação histórica. Como a partir do grafite pode-se pensar a história das cidades? Como essa arte singular nos permite entender parte de nossas relações sociais? O grafite é uma fonte histórica?

A virada do século XX para o XXI foi um tempo de dúvidas que obrigou o historiador a se tornar reflexivo sobre si, sobre seu tempo e em relação a operação historiográfica. Rupturas epistemológicas profundas aconteceram no campo das ciências humanas. A razão, o cientificismo moderno, a visão eurocêntrica e quadripartite da história (Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea) passaram a ser paulatinamente criticada, colocando a narrativa e a escrita da história no centro das discussões principalmente a partir da década de 1960. “A renovação do campo da história incorporou novos objetos, como as representações e o imaginário, e expandiu as abordagens, como a Antropologia Histórica e a História Cultural. Essa revisão incluiu a imagem como documento histórico e fonte de informações socioculturais (KNAUSS, 2008, p. 153).

As imagens trazem múltiplas linguagens, interpretações, e reações, ao levá-las para o espaço da sala de aula podemos ter variadas opções de trabalho com os alunos e com a disciplina de História como também relacioná-las a outras disciplinas numa proposta transdisciplinar. O mundo atual é imagético, estamos a todos os momentos rodeados por diversos tipos de manifestações visuais como, por exemplo, nas ruas, onde encontramos centenas de propagandas, cartazes, monumentos, e pinturas urbanas ou ao assistirmos a TV, ir ao cinema, ou em museus, encontramos diversos tipos de imagens que na maioria das vezes são mais privilegiadas do que os textos. A professora Kátia Maria Abud no artigo “Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história” traz uma reflexão acerca da introdução de novas linguagens no Ensino de História, assim:

“[...] as mudanças de paradigmas do conhecimento histórico acadêmico, a principal referência para a construção do conhecimento histórico escolar, permitem que este também elabore novamente os seus próprios elementos de construção, ao relacioná-los na aula de história ao saber apreendido na vivência cotidiana de cada um. Imagens e objetos vistos e observados; letreiros, textos, cartazes, pichações lidos de passagem; audição de músicas; a conversa trocada com amigos; tudo isso tem se constituído em linguagens da História, e de fontes para o conhecimento histórico acadêmico passam a ser recursos didáticos para auxiliar o aluno na construção do seu conhecimento”. (ABUD, 2005, p. 310).

Ao levar a imagem para sala devemos pensar em um novo método de ensino no qual os alunos na maioria dos casos ainda não estão familiarizados. As imagens deixam de ser simples ilustrações e passam a ser categorias de fonte histórica, linguagem, e indícios de revelação de realidades. Como documento, as imagens revelam desejos, anseios, valores,

sentimentos, e representações que os homens fazem de si, do outro e do mundo. O conhecimento histórico e o conhecimento artístico não somente podem beneficiar-se mutuamente, como são mutuamente interdependentes (Artur Freitas).

Trabalhar a história da cidade de Goiânia a partir do grafite da década de 1980 e mesmo o grafite dos dias atuais é um procedimento bastante inovador e enriquecedor. Durante a disciplina de Estágio Supervisionado da UFG – Universidade Federal de Goiás em 2011/2 foram realizados um total de seis aulas no Colégio Estadual Lyceu de Goiânia localizado no setor Central onde tive a oportunidade de trabalhar com o uso do grafite no ensino de História. As aulas tiveram o tema: *A partir da arte urbana e da cultura escolar situar a história do Lyceu no contexto da criação de Goiânia*. Essas aulas foram pensadas de forma que o tema estivesse próximo da realidade dos alunos. Usamos durante as aulas os grafites presentes nas paredes da própria escola com o objetivo de relacionar a partir do grafite e da cultura escolar o contexto da criação do Colégio Lyceu de Goiânia. Dias antes das aulas os grafites dos muros da escola foram fotografados para ser projetados no interior das salas. Começamos a aula a partir da projeção de um grafite levantando a seguinte questão para os alunos: “qual a interpretação de vocês sobre essa imagem? Vocês a reconhecem?” Os alunos em uma folha tiveram 15 minutos para escrever sobre a opinião deles a respeito da imagem. A discussão na aula começou a partir do que eles escreveram. Várias temáticas foram abordadas como grafite, pichação, a história do Colégio Lyceu, da construção da cidade de Goiânia, a música HIP HOP, a dança break, os diversos grupos sociais, violência, drogas, “tribos” urbanas e espaço escolar. Os alunos participaram constantemente visto que é um assunto que provoca uma agitação, pois é algo perto da realidade de cada um e da realidade do próprio ambiente escolar deles. A experiência foi extremamente rica e encantadora.

Desde a criação do Grupo Pincel Atômico em Goiás o cenário do grafite no Estado passou por diversos momentos, altos e baixos. O grupo que foi criado em um momento ímpar da história de Goiás retratou nos muros da cidade vários temas dentre eles a AIDS, a geração rock and roll e os famosos personagens dos quadrinhos. Em alguns jornais da época o Grupo foi referido como “Grupo do grafite anti-Aids” (O POPULAR, CADERNO 2, 21/06/89). O ensino de História a partir das imagens do Pincel Atômico torna-se algo tentador. Jornada Falcão Tavares nos diz:

Edney diz que com o acidente radioativo “o astral não era bom e o grafite traz uma alegria” e comenta sobre os trabalhos feitos pela dupla ainda no final dos anos 80: “as baratas [estênceis de 40 cm que apareceram inclusive em prédios da administração pública] eram até do Nonatto, tem até essa história de que as baratas sobrevivem a radioatividade, mas eu não sei se era intencional. (...) Eu fazia

fusquinhas com coxinhas, uma coisa de mutantes, a coisa da mutação”. O Pincel Atômico tinha o estêncil como suporte, ao que Edney atribui referências da pop art de Andy Warhol, mas admite que a ligação com as histórias em quadrinho também era forte. As temáticas trabalhadas eram variadas e partiam geralmente de informações veiculadas nos jornais, desde aniversário do personagem Batman, como temas que afligiam a geração 80, como a AIDS, por exemplo.” (TAVARES, 2005, p. 63).

Uma imensidão de informações salta aos nossos olhos é aí que o grafite tem seus significados para a cidade. O grafiteiro utiliza a rua como espaço de inspiração e ação. Tem seu estilo próprio e trata dos anseios da própria sociedade.

O Ensino de História vem abrindo várias e extensas possibilidades de introdução de novos recursos didáticos para ajudar no processo de ensino e aprendizagem e na construção do conhecimento histórico por parte dos alunos. Ao sugerir o uso do grafite os alunos terão acesso a uma metodologia investigativa, comparada com o trabalho do historiador, no qual o aluno interage com o documento, ele é o sujeito da ação, tendo o professor de História como mediador do trabalho ajudando-o a levantar problemáticas históricas além de abrir várias possibilidades de interação da disciplina de História com outras matérias. Investigar, por meio do grafite, o potencial cognitivo da imagem e seus usos no ensino de história é o objetivo geral de meu trabalho que está sendo desenvolvido ao longo do Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal de Goiás. Esse texto traz apenas alguns apontamentos e caminhos que ainda vou percorrer com a temática.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. *Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história*. 2005.
- CABRAL, Maria Madalena Roberto Cabral. *Arte Pública: sua função e significado no espaço urbano de Goiânia*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Artes Visuais da UFG. Goiânia, 2010.
- COELHO, Armando de Aguiar Guedes. *Carlos Sena: A trajetória de um artista inserido na arte goiana (1980-1989)*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Artes Visuais da UFG. Goiânia: 2009.
- FARIAS, Salvio Juliano Peixoto. *Galeria Aberta: uma história por múltiplos atores*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Artes Visuais da UFG. Goiânia, 2005.
- FREITAS, Artur. História e imagem artística: por uma abordagem tríplice. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n 34, julho-dezembro de 2004, p.3-21.
- GITAHY, Celso. *O que é graffiti*. São Paulo: Brasiliense, 1999. Coleção primeiros passos; 312).

KNAUSS, Paulo. *Imagens urbanas e poder simbólico*. Esculturas e monumentos públicos nas cidades do Rio de Janeiro e Niterói. Tese (Programa de Pós-Graduação em História - doutorado) Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1998.

_____. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. In: *Revista Artcultura*. Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97 - 115, jan. - jun. 2006.

_____. Aproximações disciplinares: história, arte e imagem. In: *Anos 90*. Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 151 – 168, dez. 2008.

_____. Grafite urbano contemporâneo. In TORRES, Sônia (org.). *Raízes e Rumos*. Rio de Janeiro:7 letras, 2001.

LOURDES, M. Conde Feitosa. *Amor e sexualidade no popular pompeiano: uma análise de gênero em inscrições parietais*. UNICAMP, 2002.

TAVARES, Jordana Falcão. *Construções, desconstruções e reconstruções: História do grafite goianiense contemporâneo*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual–Mestrado) - Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

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

ISSN 2238-7609

**DO MITO DE ORIGEM AO MOSAICISMO: A EXPERIÊNCIA LEGISLATIVA
JUDAICA NO MEDITERRÂNEO ANTIGO (II D.C)**

Nathália Queiroz Mariano Cruz¹
taiaqueiroz@hotmail.com

RESUMO: Quando, no segundo século da era comum, deu-se início ao processo de compilação da *Mishnah*, um novo tipo de judaísmo passou a se configurar: o judaísmo rabínico, proporcionado pela diáspora instaurada no Mediterrâneo Antigo. Diante deste novo cenário de reconfiguração da religião judaica, os códices sacro-legislativos que compreendem a religião, como a exemplo da *Tanakh* e do *Talmud*, tiveram papel substancial no deslocamento de um novo *locus* de memória, ancorado na imaterialidade patrimonial literária. Surgia, assim, um novo tipo de literatura que abrangia, ao mesmo tempo, um valor sagrado e legislativo. Neste sentido, intuimos lançar luz ao processo que propiciou o surgimento do judaísmo rabínico, utilizando-nos sobretudo dos códices legislativos presentes no texto mishnaico como porta de acesso a esse novo espaço de memória.

PALAVRAS-CHAVE: *Mishnah*; Judaísmo Rabínico; Literatura Sacra.

ABSTRACT: When in the second century CE was begun the process of compilation of the *Mishnah*, a new kind of Judaism began to take shape: Rabbinic Judaism, provided by the diaspora brought the Old Mediterraneo. Given this new scenario reconfiguration of the Jewish religion, the sacro-legislative codices which comprise the religion, such as the *Tanakh* and the *Talmud*, had a substantial role in the displacement of a new locus of memory, anchored in the immateriality literary heritage. It appeared, therefore, a new type of literature covering at the same time, a sacred value and legislative. In this sense, intuit shed light on the process that led to the emergence of rabbinic Judaism, in particular using the codices legislative Mishnaic in the text as an entry point to this new memory space.

KEYWORDS: *Mishnah*; Rabbinic Judaism; Sacred Literature.

¹ Mestranda pela Universidade Federal de Goiás sob orientação da Professora Doutora Ana Teresa Marques Gonçalves. Bolsista CNPq.

Segundo nos diz Platão em sua *República*, a mitologia é uma atividade do âmbito da *poiesis*, tomando como objeto os contos acerca dos deuses, seres divinos, heróis e descidas no além (PLATÃO, 2001, p. 392). Logo, trabalhar com a mitologia implica em adentrar o campo do sagrado e do profano, dos cânones e da literatura enquanto narrativa originária e fundante. Os problemas insurgentes ao uso dos mitos como porta de acesso ao passado, à veracidade do passado, são palco de inúmeras discussões desde os sofistas que, empenhados em fazer uma depuração do mito pelos *logos*, isto é, de subjugar os mitemas a um método analítico² com fins a distinguir passado literário de passado objetivo, colocou como primeiro impedimento ao estudo do mito duas categorias: definição e domínio. A maioria dos estudiosos do assunto entenderam o mito como relato transmitido oralmente, em forma de narrativa social e cósmica do ser que, por meio da ritualidade narrativa, retorna ao tempo promordial. Contudo, limitá-lo a um papel estritamente ritualístico é anular seu modelo exemplar, o modelo cosmogônico.

Neste sentido, Mircea Eliade, Ernest Cassirer e o linguísta Max Müller, foram grandes contribuintes na difusão da idéia de que a natureza do mito é primordialmente a da cosmogênese, pois este instaura-se, antes de tudo, como narrativa de criação. Esta última, por sua vez, deve ser entendida no retorno à origem, num tempo próprio, com capacidade de geração de uma realidade, uma instância inicial, onde criar é retornar. (CRUZ, 2000, p. 109). Trata-se, ademais, de uma garantia ao homem, por meio da crença, de dias mais fortuítos, pois apenas a partir dos modelos exemplares é que as capacidades do humano são reforçadas. Nos argumentos de Cassirer (1985), é justamente da deficiência do mito, de sua dependência unívoca em relação ao pensamento, que nasce a “força” de vontade da verdade, fazendo emergir um mundo de significados reais e instaurando-os como história verdadeira.

² Paul Veyne na obra *Acreditaram os gregos nos seus mitos?* (1987) informa-nos que o mito era um tema de reflexões graves para os gregos, fazendo surgir a necessidade de um método distintivo que pudesse colocar os acontecimentos míticos em seu plano estritamente espiritual, de forma que esses não viessem a inferir desordenadamente e descontroladamente no âmbito cívico. Na busca por essa distinção sem que ela configurasse uma afronta e desrespeito ao simbolismo dos deuses, os resultados não foram consideráveis, culminando naquilo que os estudiosos da segunda sofística determinaram como a falta de trunfo da razão, quando em oposição aos alicerces dos mitos de criação. (VEYNE, 1987, p. 13-15). A própria razão de existir da nomenclatura *mythologia* nascia, assim, da derivação de *mythos*, a palavra eficaz, o verbo, com seu jogo de contrários, o *logos*, que possibilita o aparecimento de outras verdades a partir da afirmação de uma única. (ver MONINI, Italiano. *Mitologia greco-judaica*. 1995). A historiografia contemporânea alicerçada à filosofia da História tem promovido, no entanto, o emprego de um estudo estrutural mítico que se utiliza principalmente da formalização conceitual do papel que o *logos* desempenha na estrutura discursiva a partir dos estudos de lógica de Wittgenstein em seu *Tratado lógico filosófico* (2001), no qual o filósofo postula a evidência de verdades ausentes, a partir das presentes, e que pode ser sintetizado pela seguinte linha de raciocínio: “só vem ao caso aquilo que é”, e para que uma coisa possa vir à tona, deve-se excetuar outras, nascendo daí a evidência dos discursos ocultos.

De fato, o mito tem seu destaque primordialmente nas sociedades arcaicas e tradicionais, o que em parte se deve à precariedade de investigação das fontes históricas pelos antigos, e em outra instância ao medo do desconhecido e capacidade de invenção para sanar lacunas de fatos históricos. Segundo nos diz Moses Finley (1994), a falta de fontes primárias referentes a longos períodos de tempo e à maior parte das regiões do Mediterrâneo criou um bloqueio para a narrativa histórica, fazendo com que o historiador de antiga fosse buscar nos mitos as alternativas para a reconstrução das formas do passado. E enquanto nos amparamos em fontes literárias de *topos* originário e fundante, cometeríamos um deslize (para não dizer erro irreparável) se não assumíssemos o judaísmo antigo de seu caráter mítico, envolto em valores de sagrado e profano.

Nas proposições de Eliade (2001), os mitos de criação configuram conjuntos de teofanias, onde há séries sucessivas da presença e vontade divina que determinam os momentos onde se fará a especificação do tempo e do espaço. É, ademais, o instante da revelação que nasce da necessidade de se fazer as distinções entre espaço-tempo do sagrado, e espaço-tempo do profano³, reservando-se ao primeiro à vida religiosa, e ao segundo a secular. Dada esta distinção, é de se supor que todas as atividades que não estão vinculadas à vida religiosa são consideradas profanas e exclusas de significado mítico. Isto é, não se aproximam ou possuem qualquer modelo exemplar. Logo, entendemos que a realidade oriunda desse tipo de mentalidade busca no sagrado o referencial maior para a conduta humana, transfigurando idéias básicas como as de território, cidades e templos segundo arquétipos celestes de modelos cosmogônicos, da estruturação do Caos ao Cosmos.

O mito de origem do judaísmo está vinculado, dessa forma, ao chamado de Avraham (Abraão) à promessa do deus de Israel que, segundo nos informa a *Torah*, levantaria um povo de seu primeiro filho, Yitschak (Isaac), que por sua vez herdariam a terra prometida de Canaã (*Bereshit*, 12, 13, 21, 22). A figura de Avraham inaugura, portanto, o primeiro elo efetivo entre o espaço celestial e o humano, consolidado pela marca da *brit milah*⁴; a

³ A teofania, assim como a *aletheia*, ocupa no estudo do mito os momentos marcantes que não devem ser esquecidos por revelarem a presença divina agindo junto à humana. Até esse ponto de intersecção, esfera espiritual e esfera secular ocupam-se de suas especificidades e realidades, mas no instante em que há manifestação espiritual agindo sobre os indivíduos, reforça-se a crença no modelo exemplar da cosmogonia, fundindo-se os dois tempo-espacos e instaurando-se como marco da criação, no qual o conjunto do *templum* (esfera espacial) e *tempus* (esfera temporal) vem a constituir uma imagem espaço-temporal do eterno presente mítico. (ver OTTO, W. F. *Mitologia e Teologia*. 1988; MONINI, Italiano. *Mitologia greco-judaica*. 1995).

⁴ Avraham (anteriormente ao pacto, chamado de Avram), tendo recebido o chamado do deus de Israel aos noventa e nove anos, teria passado pelo ritual da *brit milah* logo após o contato celestial. E seu filho Ismael, já nascido, também não pôde ser circuncidado conformes as ordenações do oitavo dia do nascimento da criança. A partir de Yitschak é que o pacto se firma devidamente conforme as intruções divinas, reforçando a legitimação deste último (e de seus filhos) como o herdeiro da terra de Canaã.

circunsição feita na genitália das crianças judias de sexo masculino, no oitavo dia de seu nascimento; para designar todos os herdeiros de Yitschak, e não permitir que os mesmos se esquecessem de sua origem, do pacto celestial. A conquista do espaço humano (neste caso, a terra de Canaã) é legitimada pelo ato primordial da criação, o pacto celestial e a escolha dos servidores do deus Uno, visto que em perspectiva mítica a ocupação de um território só se torna real depois do ritual de tomada de posse, que não é mais do que uma cópia do modelo exemplar da criação do mundo (ELIADE, 2001, p. 25).

De acordo com André Neher em sua *Visão do tempo e da história na cultura judaica* (1975), a noção de criação concentra em si todos os problemas do espaço, e são assim resolvidos de uma só vez. No caso das cosmogonias semíticas o mundo que nasce é acompanhado por uma teologia, pois na medida em que o ato da criação se impõe, surgem os deuses. Há então, nesse ínterim, um problema de pluralidade divina que multiplica os espaços criados, em vez de reduzi-los a uma única instância. A noção hebraica da criação vê, entretanto, uma forma muito prática de colocar a divisão do espaço e de suas formas sob um único domínio, a partir do momento em que decreta a unicidade da criação, erigindo um deus único. É uma forma de atribuir ao ser a característica de agente passivo no referente ao ativo da criação: se o nada (o caos) se sujeita ao algo (a criação), o algo deverá se sujeitar ao todo (o agente da criação). Dessa forma o problema saíria da instância do ser, para recair na do devir, e “o tempo, que num princípio se pôs em movimento, originaria a história, com sua marcha irreversível” (NEHER, 1975, p. 179).

Considerações filosóficas à parte, não podemos negar que o Gênese, o livro da criação, invoca essa rejeição do espaço em detrimento da vocação do tempo. Ou melhor, atribui a manifestação do espaço às condições e determinações do tempo e de sua sucessão de fatos, inerentes à condição humana. O que nos leva a intuir que o que fundamenta a diferença entre o pensamento ontológico dos hebreus perante aos outros povos semitas, é que os primeiros, com a idéia da Gênese, deslocam o foco do criação do ser para o devir. Isto é, dada a existência de um único deus, o mundo criado é por conseguinte fenômeno deste deus Uno, e não um palco para a sua irrupção. Como o deus não fragmenta o espaço, visto que tudo é produto de uma única obra, já não é mais o espaço que está em questão, mas o momento da criação deste espaço, a dizer, o tempo e sua história. Não é a história que se encontra no mundo, mas este que se encontra nela. Ele é um dado seu.

Destarte, podemos enxergar no pensamento sacro-literário judaico um esforço para conferir sentido à história, visto que esta nasce simultaneamente ao ato criador. A categoria tempo, que existe enquanto fator ontológico, introduz na consciência histórica a

idéia de um deus aeterno que não finda com o fim do espaço e do tempo, dado seu caráter transcendental que o permite agir sobre essas duas instâncias, sem estar necessariamente intrínseco a elas. Tal raciocínio leva-nos à premissa do panteísmo, onde a originalidade hebraica se revela frente ao transcendentalismo e panteísmo das demais filosofias antigas, especialmente a egípcia e a helênica, que se esforçaram por empreender formas de racionalização de suas origens celestiais. A idéia básica do panteísmo oscila entre duas expressões: espírito de Deus e palavra de Deus.

O espírito abarcaria tudo que emana de Deus e age na matéria. Esta última, sendo possibilitada pela criação, é também produto divino, e por isso sujeita à intervenção celestial. A partir do momento em que o espírito invade o espaço da criação, acalmando-o, reordenando-o, subjugando-o, há uma ampliação e validação da presença e supremacia do deus Uno. A palavra, em contrapartida, é o que dá origem a matéria, conferindo “ritmo” à criação. Ela é presença divina agindo diretamente no terreno do humano, mas ficando à mercê do tempo e de sua sucessão de fatos, e por isso sujeita ao corrompimento. Têm-se com a idéia do panteísmo, portanto, uma forma de condicionar o ser à supremacia de uma unidade espiritual, sem que esta seja a responsável pela desordenação das condutas do indivíduo. A partir do momento em que a criação caminha junto à presença (interferência) divina, presença esta entendida em sentido atemporalizante, segundo termos celestiais, e temporalizante, em sentido ontológico da criação das criaturas, o corrompimento do ser já não é mais problema nem falha de Deus, mas antes capacidade de escolha e incompreensão no trato para com a palavra.

Consoante Michael Fishbane em seu estudo *Biblical myth and rabbinic mythmaking* (2004), entendemos que essa característica de proteção e inalienabilidade das esferas do sagrado são possibilitadas, na religião judaica, pelo distanciamento que se faz entre criador e criatura, colocando o primeiro num patamar de onipresença com a criação, ao mesmo tempo em que sua grandeza não permite que a criatura entenda o intuito ou o modo de seu agir, sendo destinada a ela apenas a obediência, e nunca contestação. A compreensão dessa hermenêutica sacro-literária deve se guiar, voltamos a reforçar, por meio de categorias temporais e espaciais, a primeira entendida enquanto devir histórico, e a segunda enquanto manifestação histórica mediante anúncio divina. A origem do mundo e do homem não está, na hermenêutica literária hebraica, oculta à compreensão humana, mas é antes uma capacidade de apreensão de uma verdade originária que o hebreu deve se saber incapaz de ultrapassar, além dos limites que lhe são permitidos. A origem é perceptível e inteligível na

própria história, e para o homem permanecer em união com a origem ele não necessita transcender sua história.

Quando, no século XVII, os termos monoteísmo e politeísmo são cunhados, a historiografia das religiões ganha um espaço considerável para o debate sobre as formas da presença divina e a investigação da presença sincrética nos ritos religiosos. Ralph Cudworth, filósofo da cátedra de Cambridge e ideário do platonismo, dedica-se na obra *The true intellectual system of the Universe* (1838)⁵ a formular o argumento de que todas as religiões são basicamente monoteístas a partir do momento em que uma deidade suprema é a origem ou a criadora do Universo, deixando-nos subentendido que todos os deuses são um a partir do momento em que eles são cultuados de uma forma mais suprema que os demais, detectando-se uma hierarquização no panteão. À hierarquização do panteão, Eric Voegelin (1987), chamou de *summodeism*, a crença num deus supremo sobre os outros do panteão.

De acordo com a tradição historiográfica, o judaísmo enquanto religião tribal e etnocêntrica tem em sua origem primitiva o politeísmo como fundamento celestial, e à este passado primitivo são atribuídas muitas das características sincreticas da religião. Segundo nos informa Jan Assmann (2008), o politeísmo tem uma forma bem definida que permite que os deuses de qualquer cultura assumam semelhanças em comum com os demais, fazendo com que o deus Sol de um grupo religioso se assemelhe com o de outro grupo, visto que eles têm uma competência de manutenção do Cosmos, da política e da ordem social⁶. Contudo, é apenas com o monoteísmo que o politeísmo encontra sua maturidade, conforme nos informa C.S Lewis (1936). Dado o momento em que Deus, diante dos outros deuses, livra os hebreus do domínio do Faraó Ramsés II, instaura-se uma exclusividade que é decisiva na formulação do monoteísmo hebraico, e neste sentido o conceito bíblico primitivo de Deus passa a configurar não um absolutismo celestial, mas sim uma relação de unicidade.

Ainda que estudiosos tenham pontuado que Moshe teve um contato maior com a noção de monoteísmo durante os anos que viveu no Egito, tendo tomado como referencial a

⁵ A primeira parte da obra se dedica a refutar e provar a inexistência do ateísmo tomando como idéia central o caráter monoteísta de qualquer debate sobre a origem do Universo. Publicado pela primeira vez 1678, o capítulo que abre a obra não foi mais divulgado nas edições posteriores, provavelmente devido às críticas esmagadoras a ele, sendo possível encontrá-lo apenas em versões do manuscrito original. Ver CUDWORTH, R. *The true intellectual system of the Universe*. New York: Gould e Newman, 1838. Disponível em: <<http://books.google.co.uk/books?id=B9YpAAAAAAAJ>>. Acesso em: 15 mai. 2011.

⁶ Para maior especificação no estudo das semelhanças dos deuses de comunidades tribais, ver SANTNER, Eric. *On the psychotheology of everyday life*. Chicago: University of Chicago Press, 2001. Obra na qual o autor se propõe a fazer uma distinção entre universalismo e globalismo, assinalando que o primeiro cumpre uma função de translatabilidade intercultural, enquanto que o segundo se reserva a um monoteísmo baseado numa distinção mosaica (Moisés) entre falso e verdadeiro, a partir de formulações extraídas dos estudos de Franz Rosenzweig e Sigmund Freud.

figura de Akhenaton, não há evidências substanciais na documentação judaica que comprovem a veracidade dessa influência, levando-nos a crer que a idéia do monoteísmo primitivo estava muito mais associada à relação de monolatria. Isto é, da eleição de uma figura celestial para a qual se presta a maior parte dos cultos e que é escolhida mediante às necessidades do momento. Deste modo, a monolatria sugere um processo evolutivo da idéia bíblica de relação de exclusividade somente como um estágio intermediário entre politeísmo e “monoteísmo verdadeiro”, instaurando-se a legitimação deste último apenas com os alicerces oferecidos a Moshe pelo Eterno, no Monte Sinai. A partir do momento em que Moshe é instruído na conduta de uma vida propriamente judaica, a relação com a figura unicista de deus ganha sua plenitude e capacidade de perpetuação, proporcionadas pela compilação das leis mosaicas (mosaicismo) e alargamento da idéia de uma vida sacra conforme ordenações divinas.

Segundo nos informa o livro de *Shemot*, todos os mandamentos foram dados a Moshe no Sinai, juntamente com sua interpretação: “e Eu darei para ti as Tábuas de pedra, e a *Torah*, e os Mandamentos” (*Shemot* 24, 12), ao passo que a *Torah* abarca a lei escrita e a *Mitsvah* (Mandamento) a interpretação dessa lei. Em *Devarim* nos é apresentado ainda que toda a compilação da *Torah*, que compreende os livros de *Bereshit* (no princípio), *Shemot* (os nomes), *Vayikra* (e Ele chamou), *Bamidbar* (no deserto) e *Devarim* (as palavras), foi feita por Moshe *Rabenu*, tendo este presenteado cada tribo de Israel com uma cópia da *Torah* e guardado outra na Arca sagrada, como testemunho: “pegue este livro da *Torah*, e ponha ao lado da Arca” (*Devarim* 31, 26). Conforme nos informa a tradição, a *Mitsvah*, diferentemente da *Torah*, não teria sido redigida, ficando sujeita ao ensinamento oral, segundo ordenação divina: “Todas as palavras que Eu lhes ordeno, devem se cuidar em fazer” (*Devarim* 13, 11). Dessa forma Moshe *Rabenu* teria ensinado a *Mitsvah* para os anciões e para o sacerdote Yehoshua (Josué) de forma oralizante, e estes últimos teriam se dedicado também a ensinar a lei oral para os tribunais das gerações posteriores.

De acordo com *Rav Moshe Khafif* (2006), desde a época de Moshe *Rabenu* até Jehuda *Hanassi* (conhecido, após a compilação da *Mitsvah*, como *Rabenu Hakadosh*, que quer dizer “Nosso mestre sagrado”) ninguém havia se dedicado a escrever um trabalho sobre a lei oral. Em vez disso, o chefe do *beit din* de cada geração anotava para si as tradições que ele havia escutado de seus professores e as ensinava em público, oralmente (KHAFIF, 2006, p. 5). Contudo, como cada um que ouvia o ensinamento da lei oral escrevia para si as explicações da *Torah*, suas leis ficavam à mercê da compreensão indevida e com o passar do tempo a validade dessas tradições precisou ser provada por meio de referências nos próprios

textos bíblicos. Desenvolveu-se, assim, uma espécie de coordenação interpretativa entre o texto bíblico, a tradição e a aplicação da Lei à contemporaneidade das comunidades judaicas antigas. Os princípios para coordenar esses três elementos foram estabelecidos por vários conjuntos de leis rabínicas (*Middôt*), que têm provavelmente sua origem com o *Rav* Hillel (I a.C), que elaborou primeiramente as sete regras de Hillel, resultando no II d.C em um trabalho mais detalhado da hermenêutica bíblica que ficou conhecido como os treze princípios pelos quais a *Torah* deveria ser interpretada, propostos pelo tanaíta⁷ *Rav* Ishmael. Entendido como um compêndio de regras interpretativas, o postulado dos Treze Princípios⁸ compõe o *Midrash Halachah* (a investigação das leis) e auxilia no direcionamento do estudo talmúdico.

Neste sentido, entende-se que a elaboração de um direcionamento para a leitura e compreensão das obras sacro-legislativas surge da necessidade de se disseminar um discurso oficial concomitante aos anseios das comunidades judaicas antigas. Destarte, as regras de especificação do estudo estabelecidas pelos sábios intuem que se possam fazer derivações de leis desses códices literários, tornando-os cotidiano à realidade judaica. À exemplo dos treze princípios que regem a interpretação do texto bíblico, esboçamos aqui o primeiro deles, chamado de *Cal Vachômer*, e que está relacionado à inferência dos assuntos de maior e maior relevância. O que se quer dizer com isso é que, como a exemplo do *Shabat*, considerada uma ritualidade de maior importância do que um *Iom Tov* (festividade bíblica, como *Pêssach*), determinados tipos de trabalho que são permitidos no primeiro também o serão no *Iom Tov*, caso ambas as datas se choquem.

O tratado talmúdico *Abodah Zarah* informa-nos que os motivos que levaram Jehuda *Hanassi* ao trabalho de edição da *Mishnah* se devem ao quadro de “caoticidade” que o fim do primeiro século vivia. Com o número de estudantes da lei diminuindo consideravelmente, calamidades acontecendo continuamente e Israel sob o domínio de outros governos, os judeus estavam emigrando para lugares distantes, perdendo a fidelidade com a tradição e assimilando os costumes estrangeiros descontroladamente. Portanto, Jehuda *Hanassi* viu a necessidade de escrever, juntamente com o auxílio do material coletado pelos tanaítas; mestres que sustentavam suas necessidades desenvolvendo uma atividade profana⁹,

⁷ A raiz etimológica de tanaítas (*טנאי*) deriva do verbete *tanah* (*טנח*), que tem em sua origem aramaica o verbo *repetir*, caracterizando o ofício primeiro desses mestres.

⁸ Para consulta na íntegra dos treze princípios pelos quais a *Torah* deve ser interpretada, ver DEL GIGLIO, Auro. *Iniciação ao Talmud*. São Paulo: Sêfer, 2000. p. 57-70. E KHAFIF, *Rav* Moshe. *Derech Limud*. São Paulo: Sêfer, 2006. p. 36-79.

⁹ A *Torah* ordena que o estudo da Lei deve ocupar a maior parte do tempo do homem, contudo, não se deve tirar disso um benefício rentário, o que levava os sábios a desenvolverem outras atividades que pudessem lhes garantir sustento, sendo chamadas de profanas por ocuparem o homem com outros afazeres que não o estudo e observância da Lei. Há, contudo, controvérsias na historiografia judaica sobre o período em que este tipo de vida

que faziam simultaneamente com o estudo da *Torah*; um trabalho que pudesse estar à mão de todos os judeus para servir como um manual de vivência religiosa, de tal forma que pudesse ser estudado rapidamente e não fosse esquecido, dado seu caráter redativo. A *Mishnah* abarca, assim, a forma final das Leis orais desenvolvidas após a época dos escribas (300.a.C). até o ano de 200/210 d.C. Ela compreende o conjunto das disposições religiosas, culturais, rituais, morais e éticas que fundam e regem as relações entre o povo de Israel e seu Deus, sua terra e entre o homem e seu próximo. Dessa forma, ela abrange uma norma legislativa capaz de firmar todo o povo de Israel em condutas pré-estabelecidas e unificadas em cima de um livro sagrado.

O exaustivo estudo da *Mishnah* nas academias de Jerusalém e da Babilônia resultou em dois corpos de seus comentários. A esses comentários, dá-se o nome de *Guemarah*. O Talmud é constituído, portanto, do conteúdo de *Mishnah* aos quais se agregaram comentários, debates e explicações sobre seu conteúdo lícito: a *Guemarah*, sendo possível encontrar nesta um rico acervo de debates sobre diversas leis rituais, comerciais, familiares e sociais. Como a *Mishnah* corresponde mais precisamente às legalidades extraídas diretamente da *Torah*, conservou-se então a língua vernácula da Lei escrita, que correspondia ao hebraico. Já a *Guemarah*, por se tratar de um corpo de comentários rabínicos à respeito da Lei oral, foi desenvolvida posteriormente em um momento onde o hebraico já não era usado comumente e o aramaico se tornava mais popularizado, além de assumir o status de uma língua semi-santa¹⁰. O que explica o uso dessas duas línguas na elaboração do Talmud.

A estrutura do Talmud é dividida segundo as seis ordens (*sedarim*) da *Mishnah*. Cada ordem contém tratados que são subdivididos em capítulos, totalizando 63 tratados com 517 capítulos ordenados. Os Tratados são oriundos da época talmúdica e refletem seu conteúdo. Nos dois talmudes são explicados o que é proibido e o que é permitido, o que está impuro e o que está puro, o que é passível de castigo e o que é isento, o que é próprio e válido para o uso e o que é inválido, sempre de acordo com a tradição oral, ininterrupta desde Moshe *Rabenu*. O *Talmud bavli*, concluído por volta do século VI d.C, contava com melhores

ideal passou a fazer parte da mentalidade hebraica, pois apenas no século XII d.C é que Maimônides, com seu *Michnê Torah* (2006), irá tecer os comentários sobre o tempo dedicado ao estudo da Lei. Em concordância com a tradição antiga, porém, iremos nos ater apenas aos mestres (rabinos) como partícipes dessa mentalidade, visto que só se encontram documentados nos textos mosaico e rabínicos referências aos mesmo, quando se fala do tempo de estudo dedicado à Lei.

¹⁰ Com a queda do Segundo Templo (70 d.C) e a conseqüente dispersão dos hebreus pelo Mediterrâneo, o uso do hebraico foi sendo suprimido pelo do aramaico, sendo possível observarmos já no século III d.C uma forte popularização da língua aramaica. O uso desta na *Guemarah* não configurou uma afronta aos preceitos mosaicos, que ordena que a leitura do texto bíblico seja feita em hebraico, pois o aramaico, derivado do hebraico, configura também língua semita, e por isso é compreendido como língua semi-santa.

condições de elaboração do que o *Talmud Yerushalmi*, o que em parte se deve à conclusão do *Talmud Yerushalmi* no final do século IV d.C, auxiliando na elaboração do *Talmud bavli*, e outra instância à oficialização do cristianismo como religião do Império Romano (325 d.C), levando à perseguição dos judeus e à consequente transferência das Escolas de Sábios para a Galiléia. Em meio a essas situações conflituosas, O *Talmud Yerushalmi* teve de enfrentar maiores obstáculos em sua elaboração, recebendo um status inferior ao da Babilônia, embora ambos tenham a mesma *Mishnah*, mas com *Guemarah* diferenciada.

O assunto dos dois *Talmudes* é, pois, a interpretação do texto da *Mishnah* e a explicação das legislações restritivas decretadas pelos sábios de cada geração, servindo como “cerca” à lei mosaica. (KHAFIF, 2006, p. 9). “Não se desviem de tudo que eles (os sábios) declararem, nem para direita nem para esquerda.” (*Devarim*, 17, 11). A partir deste decreto de Moshe *Rabenu* temos uma percepção mais clara da legalidade do papel dos sábios e, conseqüentemente, da literatura rabínica (*Talmud*), visto que a própria *Torah* reafirma a função primordial que esses líderes desempenham na comunidade judaica, a dizer, o de esclarecimento e direcionamento. Há na estrutura talmúdica comentários rabínicos que obedecem a uma hierarquização dos sábios, isto é, há leis e tradições de caráter rabínico que integram o próprio corpo da *Mishnah*, e que são escolhidos devido ao nível¹¹ de sabedoria no estudo e observância para com o lei.

O processo de compilação da Lei oral acompanha, assim, uma série de critérios e desenvolvimento de mecanismos que pudessem refrear a auto-interpretação do texto sagrado, legitimar o papel dos rabinos (sábios) e diferenciar texto originário (mítico) de texto de tradição (rabínico). A instauração do *Beit Din Hagadol* em Jerusalém (142 b.c.e) explicita bem a preocupação com a redação do texto mishnaico, visto que o mesmo é encarado como o propiciador das discussões da Lei oral e reconhecido na documentação hebraica como a primeira instituição legislativa que pudesse garantir o cumprimento com a *Torah*. Todos os critérios confluem para o aprimoramento do judaísmo de tipo rabínico, que irá se intaurar no

¹¹ As esferas sagradas judaicas não dissociam sabedoria de dignificação, visto que só é possível alcançar o segundo, se o primeiro for apreendido. O conceito de sábio e sabedoria implicam em determinados níveis de estudo que se deve alcançar. Os níveis correspondem às capacidades de interpretações da *Torah*, que, quando alcançadas, dignificam a alma e o corpo do homem, pois só o estudo bem direcionado é capaz de transmitir os verdadeiros preceitos. Se um judeu compreende, desde a linha mais literal até a mais abstrata os preditos das *halachot*, ele conseqüentemente estará se dignificando, visto que não é possível atingir compreensão, sem fazer uso da mesma, seja nos afazeres cotidianos ou na inteligência. Quando se atinge o nível mais elevado de sabedoria, têm-se a capacidade de entrar em contato direto com o Eterno. Na historiografia judaica, contudo, encontram-se relatos alegando ter sido somente Moshe *Rabenu* capaz de atingir o nível último de sabedoria, embora há sábios, posteriores ao século XII d.C, que afirmam que Maimônides e Rashi teriam chegado quase tão próximo de Moshe *Rabenu*, em nível de sabedoria.

ambiente da Diáspora e, juntamente ao papel substancial das sinagogas, abrirá as novas de compreensão à perpetuação da religião judaica

REFERÊNCIAS

Documentos Textuais:

JOSEFO, Flávio. *História dos Hebreus* (Obra completa). 11ª Edição. Rio de

Janeiro: Editora CPAD, 2007. Tradução de Vicente Pedroso.

KANTROWITZ, David. *Babylonian Talmud- David Judaic Classics Library*. Edition Bilingue New York, 2001. Edition Bilingue

MAIMON, Ben Mochê. *Michnê Torá*. Jerusalém: União Sefardita Hispano-Portuguesa de Beneficência, 2006. Tradução de Alice Frank.

_____. *Comentário da Mishná*. São Paulo: Maayanot, 1993.

MELAMED, Meir. *Torá- A Lei de Moisés*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

Obras Gerais:

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

ASSMANN, Jan. *Of God and gods: Egypt, Israel and the rise of monotheism*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press, 2008.

BARCHIESI, Alessandro; CONTE, Gian Biagio. Imitação e arte alusiva. Modos e funções da intertextualidade. In: FIDELI, Paolo; GIARDINA, Andrea. *O espaço literário da Roma Antiga*. A produção do texto. Trad. Daniel Peluci e Fernanda Masseder. Belo Horizonte: Tessitura, 2010.p.87-121.

BEARD, Mary; NORTH, John; PRICE, Simon. *Religions of Rome*. Vol. I: A History. London: Cambridge University Press, 1998.

BENOIT, Hector; FUNARI, Pedro Paulo (orgs). *Ética e Política no Mundo Antigo*. Campinas: Unicamp, 2001. 288p.

BETTINI, Maurizio. As reescritas do mito. In: CAVALLO, Guglielmo; FIDELI, Paolo; GIARDINA, Andrea. *O espaço literário da Roma Antiga*. A produção do texto. Trad. Daniel Peluci e Fernanda Masseder. Belo Horizonte: Tessitura, 2010.p.19-39.

BICKERMAN, Elias. *The God of the Maccabees: studies in the origin and meaning of the maccabean revolt*. Leiden: Brill, 1979.

BOYARIN, Daniel. *Dying for God*. Stanford: Stanford University Press, 1999.

BARILLI, Renato. *Retórica*. Porto: Presença, 1985.

- CARPENTIER, J; LEBRUN, F. (org.). O Mediterrâneo antigo ou a busca da unidade. In: *História do Mediterrâneo*. Lisboa: Estampa, 2000. p.17-112.
- CASSIRER, E. *Linguagem e mito*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- CLEMENTES, Ronald E. *O mundo do antigo Israel*. São Paulo: Paulus, 1995.
- COELHO, A. B. Mediterrâneos: Identidades e Fronteiras. In: VENTURA, M. G. das. (coord.). *O Mediterrâneo Ocidental: Identidades e Fronteira*. Lisboa: Colibri, 2002. p. 13-24 e 49-83.
- COHEN, Boaz. The Relationship of Jewish to Roman Law. In. *The Jewish Quarterly Review, New Series*. Pennsylvania, vol. 34, n. 3, p. 267-280, 1947.
- COHEN, Shaye. J.D. *The Beginnings of Jewishness: boundaries, varieties, uncertainties*. Califórnia: University of California Press, 2000.
- COLLINS, J. J. A Symbol of Otherness: Circumcision and Salvation in the First Century. In. *Seers, Sibyls and Sages in Hellenistic-Roman Judaism*. Leiden and New York: Brill, p. 211-35, 1997.
- CRUZ, Benilton. Palavra fundadora. In. *Asas da Palavra*. v.5 nº 11. julho/2000. p. 107-116.
- CUDWORTH, R. *The true intelectual system of the Universe*. New York: Gould e Newman, 1838. Disponível em: < <http://books.google.co.uk/books?id=B9YpAAAAAYAAJ>>. Acesso em: 15 mai. 2011.
- DEL GIGLIO, Auro. *Iniciação ao Talmud*. São Paulo: Sêfer, 2000.
- ELIADE, Mircea. *Entre o Sagrado e o Profano*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- _____. *Mito e Realidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FERREIRA, Cláudia A.P. Bereshit: O Início da Narrativa Hebraica Bíblica. In. *Phoînix*. Ano XIII. Rio de Janeiro: Mauad, 2007. P. 67-83.
- FINLEY, Moses Israel. *Aspectos da Antigüidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- FISHBANE, Michael. *Biblical myth and rabbinic mythmaking*. New York: Oxford University Press, 2004.
- GOODMAN, Martin. *A classe dirigente da Judéia*. Rio de Janeiro: Imago, 1994.
- GRUEN, Erich. *Heritage and Hellenism: the reinvention of jewish tradition*. Berkeley: University of California Press, 1998.
- HENGEL, Martin. *Judaism and Hellenism: studies in their encounter in Palestine in the early hellenistic period*. Philadelphia: Fortress, 1974.
- KHAFIF, Rav Moshe. *Derech Limud*. São Paulo: Sêfer, 2006.

- LEWIS, C. S. *The allegory of love*. Oxford: Oxford University Press, 1936. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/21206541/C-S-Lewis-Allegory-of-Love-a-Study-in-Medieval-Tradition-Lewis-Clive-Staples-Cs-Christian-Library>>. Acesso em: 24 mai. 2011.
- MATOS, J. L. As religiões do Livro e o poder social. In: VENTURA, M. G. das. (coord.). *O Mediterrâneo Ocidental: identidades e fronteira*. Lisboa: Colibri, 2002. p. 49-63.
- MOMIGLIANO, Arnaldo. *De paganos, judíos y cristianos*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- MONINI, Italiano. *Mitologia greco-judaica e racionalismo moderno*. Goiânia: Ed. UCG, 1995.
- MORELL, Samuel. The Religious Dimension of Jewish Civil Law. In. *AJS Review*, Cambridge, vol. 18, n. 2, p. 265-271, 1993.
- NEHER, André. Visão do tempo e da História na cultura judaica. In. RICOEUR, P. et al. *As culturas e o tempo*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1975.
- PLATÃO. *A República*. São Paulo: Nova Cultural, 2001.
- RAMOS, J. A. M. Judaísmo e Mediterrâneo: espaço, identidades e fronteiras. In. VENTURA, M. G. das. (coord.). *O Mediterrâneo Ocidental: identidades e fronteira*. Lisboa: Colibri, 2002. p. 65-83.
- RATTEY, Beatrice K. *Los hebreos*. México: Tezontle, 1992.
- REHEFELD, W. *Tempo e religião*. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- REHFELD, Walter. I. *Nas sendas do judaísmo*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- SANTNER, Eric. *On the psychotheology of everyday life*. Chicago: University of Chicago Press, 2001.
- VOEGELIN, E. Order and History. Israel and Revelation. Vol. I. In. MAURICE, P.H. *The collected works of Eric Voegelin*. Disponível em:<http://books.google.com.br/books?id=NDFL50_2i1AC&pg=PA1&dq=collected+works+of+eric+voegelin+order+and+history+israel+and+revelation&hl>. Acesso em: 16 abril. 2012.
- WINTERLING, Aloys. “State”, “Society” and political integration: friendship and patron-client relations e “public” and “private”. In: _____. *Politics and society in Imperial Rome*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.p.09-76.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus logico-philosophicus*. São Paulo: Edusp, 2001.
- WOOLF, Greg. On Romanization e Roman power and the Gauls. In: _____. *Becoming Roman*. Cambridge: University Press, 2000. p. 01-47.

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

ISSN 2238-7609

**AS MULHERES MUNDANAS E OS MILAGROSOS REMÉDIOS DE BELEZA NAS
PÁGINAS DA REVISTA FEMININA**

Neide Célia Ferreira de Barros (Bolsista CNPq/FH-UFG)

Prof.^a Dr.^a Ana Carolina Eiras Coelho Soares (FH/UFG)

RESUMO

Este artigo é parte da pesquisa desenvolvida, com recursos do CNPq, na Faculdade de História/UFG “Revista Feminina em revista: feminilidades e masculinidades sob o olhar das páginas impressas (1914-1936)”. Neste artigo observaremos algumas propagandas de produtos de beleza, entre os anos 1915 a 1920 e veremos como estas revelam um momento de modificação social dos papéis de gênero, desenvolvido em meio a processos como sanitarianismo e a urbanização.

Palavras-chaves: Revista Feminina; beleza; cosméticos.

ABSTRACT

This paper is part of the research developed with funds from CNPq, the Faculty of History / UFG "Revista Feminina review: femininities and masculinities in the look of printed pages (1914-1936)." In this article will observe some advertisements for beauty products, between the years 1915 to 1920 and see how they reveal a time of social change of gender roles, developed through processes such as sanitation and urbanization.

Keywords: Feminine Revista; beauty, cosmetics.

Este artigo é parte da pesquisa desenvolvida, com recursos do CNPq, na Faculdade de História/UFG “Revista Feminina em revista: feminilidades e masculinidades sob o olhar das páginas impressas (1914-1936)”. O projeto pretende proceder, sob o prisma da história cultural, a uma análise tanto da estrutura formal quanto à organização dos principais temas bordados pela publicação para atrair um público leitor feminino assegurando sua veiculação

nas três primeiras décadas do século XX. O questionamento da fonte terá como cerne principal a percepção sobre as liberdades atribuídas e limites conferidos às mulheres nas primeiras décadas do século XX.

A partir deste objetivo, desenvolvemos um projeto que abarca parte destas preocupações, realizado com bolsa PIBIC/FH-UFG por Neide Célia Ferreira de Barros, chamado: “Propagandas na Revista Feminina (1914-1936): embelezamento e corpo feminino no início do século XX”. Realizado sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª Ana Carolina Eiras Coelho Soares, tal pesquisa trata da compreensão da imagem e do embelezamento da mulher no Brasil nas décadas de 1910 a 1930 e tem como fonte as propagandas divulgadas na *Revista Feminina*, em todo o período de sua publicação.

Neste artigo observaremos algumas propagandas de produtos de beleza, entre os anos 1915 a 1920 e veremos como estas revelam um momento de modificação social dos papéis de gênero, desenvolvido em meio a processos como sanitarismo e a urbanização.

Em nosso trabalho consideramos que as revistas trazem – através de seus textos, suas publicidades e iconografias – manifestações de estereótipos das representações de beleza, corpo e gênero circulantes no imaginário da sociedade que a consome¹. Todavia vale ressaltar que não analisamos estes vestígios como reflexos sociais, e sim consideramos se tratar de um processo dinâmico, na qual os produtos publicados revelam o desejo de uma coletividade ao mesmo tempo em que imbui nela novos desejos através de sua publicidade. Assim, sob tais perspectivas, procuraremos traçar a construção da beleza feminina através dos produtos cosméticos oferecidos nas páginas da citada revista. Analisaremos as imagens que reincidentem nos discursos vigentes, a expectativa de aparência oferecida e a aceitação de tais produtos.

As publicidades pesquisadas do começo do século XX prometiam soluções milagrosas para os diversos “defeitos” femininos, os chamados remédios que curavam a feiúra. Os produtos de beleza que apareciam nas páginas das revistas e jornais ganhavam *status* de medicamentos poderosos capazes de curar a “doença” da falta de beleza. Parte destes discursos tem relação com a expansão sanitarista no Brasil iniciada em meados do século XIX e estendida até a Primeira República.

A influência dos conceitos sanitaristas alcançou os mais diversos âmbitos da sociedade transformando costumes e expectativas acerca da saúde pública e pessoal, relacionando as novas formas de higiene e embelezamento às necessidades de modernidade de um país que se

¹ Sobre o assunto ver: OLIVEIRA, Núcia Alexandre Silva de. **As Páginas da Beleza... As representações sobre a beleza feminina na imprensa (1960-1980)**. Florianópolis: Dissertação de Mestrado, UFSC, 2001. Mimeo.

urbanizava². Neste contexto onde o médico era uma figura ordenadora da sociedade, os jornais e revistas serviam como educadores destas transformações de hábitos, revelando as novas maneiras corretas de comportamento. Destarte os costumes de cuidado pessoal se ligavam intimamente a saúde, sendo a beleza consequência de um estado saudável.

Desta maneira, produtos cosméticos, que tinham por finalidade corrigir a “má aparência” eram muito comumente chamados de remédio por diversas razões nas quais destacam-se duas principais. Primeiro pela associação beleza à saúde e feiúra à doença.

Dizer que o belo e feio são relativos aos tempos e às culturas (ou até mesmo os planetas) não significa, porém, que não se tentou, desde sempre, vê-los como padrões definidos em relação a um modelo estável. Pode-se sugerir também, como Nietzsche no *Crepúsculo dos Ídolos*, que “no belo, o ser humano se coloca como a medida da perfeição; (...) “adora nele a si mesmo. (...) No fundo, o homem se espelha nas coisas, considera belo tudo o que lhe devolve a sua imagem. (...) o feio é entendido como sinal e sintoma de degenerescência (...) Cada indício de esgotamento, de peso, de senilidade, de cansaço, toda espécie de falta de liberdade, como a convulsão, como a paralisia, sobretudo o cheiro, a cor, a forma da dissolução, da decomposição (...) tudo provoca a mesma reação: o juízo de valor ‘feio’. (...) O que odeia aí o ser humano? Não há dúvida: o declínio de seu tipo”. (ECO, 2007, p. 15)

Em segundo lugar, pela confiabilidade na ciência. Nas propagandas analisadas é recorrente o apelo ao caráter moderno e tecnológico das mais recentes pesquisas realizadas. Tal discurso calcava-se na credibilidade ao conhecimento científico que a segunda metade do século de XIX popularizou-se como um saber “verdadeiro”. Portanto, a propaganda valia-se de um apelo ao imaginário da época que gradativamente conferiu aos médicos e ao saber científico o status de “verdade incontestável”.

A propaganda promovia a divulgação de um novo sentido para a ideia de cosméticos, vistos pela lógica da medicalização social, na qual os indivíduos na sociedade passam a se entender a partir de uma racionalidade médica visando dificultar ou impedir o surgimento, daquilo que era considerado socialmente, uma doença. Em outras palavras, era preciso normatizar a aparência das mulheres uma vez que

(...) a partir do século XIX a medicina em tudo intervém e começa a não ter mais fronteiras (...) é a descoberta de que, com o objetivo de realizar uma sociedade sadia, a medicina social esteve, desde a sua constituição ligada ao

² Sobre o assunto ver: MATOS, Maria Izilda Santos de. **Sorria: Mulher, publicidade e dentes**. Anais Eletrônicos. Seminário Internacional Fazendo Gênero9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

projeto de transformação do desviante – seja quais forem suas especificidades que ele apresente – em um ser normatizado. (MACHADO, 1978, p. 156)

Estes remédios tinham caráter polivalente, pois propagandeavam a cura diversos males de saúde e de beleza. É preciso levar em consideração que a noção de saúde do início do século XX parece estar ligada a ideia de cura, ou seja, de um cuidado posterior ao aparecimento da enfermidade.

Tais aspectos citados podem ser observados em inúmeros produtos divulgados na *Revista Feminina*. O pó anti-séptico Amiltaboro já alardeava “para assaduras de crianças e outras moléstias na pele, para substituir o pó de arroz.” (*Revista Feminina*, SP/BN, 1915, p.20). A multiplicidade de usos e curas também era uma característica típica das propagandas dos produtos. O pó anti-séptico, por exemplo, era usado como produto de maquiagem feminina, tratar dos problemas de pele e ser inserido nos produtos de cuidado com crianças.

Tal polivalência pode ser observada também no creme Dermina. Na propaganda publicada em Abril de 1916, diz-se:

O Crème Dermina, fórmula do Prof. Ficher é o grande sucesso do dia. Além de ser um excelente crême de toilette é um remédio poderoso contra as espinhas, os dartros, o eczema, os cravos, manchas vermelhas do nariz, irritações da pelle, picadas de insetos, etc. (*Revista Feminina*, SP/BN, 1916, p.35)

Ao tratar do creme, inicialmente faz questão de salientar que a fórmula foi produzida por um professor renomado – ou seja, detentor do saber científico – em seguida insere as funcionalidades do creme, que se inicia com um papel cosmético e segue como remédio capaz de curar múltiplos incômodos.

Na mesma publicação (Abril/1916) na pagina anterior o creme também aparece se oferecendo como capaz de curar males de saúde, mas desta vez se propõe ainda e atender as necessidades da “mulher elegante” – e moderna.

Entre os productos que devem figurar no toucador de uma mulher elegante recommendamos muito especialmente o crême *Dermina*, a ultima palavra, em materia de creme para amaciar a pelle e para curar *infallivementeto* das as erupções de pelle, as espinhas, os cravos, as manchas vermelhas do nariz e mesmo o eczema, psoriasisestodas as erupções (*Revista Feminina*, SP/BN, 1916, p.34)

Não se pode deixar de mencionar que o Creme Dermina era um dos mais importantes patrocinadores da *Revista Feminina*, uma vez que era uma propriedade de Claudio de Souza, irmão de D. Virgilina Souza Salles, fundadora da revista. Assim a existência de ambas as empresas estavam intimamente ligadas, uma vez que havia uma mútua colaboração entre elas. Desta forma sabe-se que havia um intenso cuidado na publicação do *merchandising* do creme Dermina e uma apurada seleção das palavras e termos a fim de ganhar atenção e a confiança dos consumidores inseridos nesta esfera sanitária.³

As características farmacológicas aparecem diversas em outras publicidades, como a do sabonete Dioxogen, na qual a associação de cura, beleza e saúde permanecem constantes. Ao mesmo tempo se propõe como higienizador e diz-se o “Protector da belleza”. Nele ficam claras as ideias de higiene, saúde, juventude e beleza.

Rejuvenesce e embelleza, Limpa os póros, Remove as causas das afecções cutâneas. Torna a tez bella e saudavel e conserva-a assim. Sem rival para a hygiene da bocca e do corpo. (*Revista Feminina*, SP/BN, Dezembro de 1916, p.2)

Ou ainda o Pilogenio que oferece a “cura” para queda de cabelo e eliminação de parasitas que nele habita.

Porque o PILOGENIO Faz nascer novos cabellos, impede a sua queda, faz vir uma barba forte e sadia e faz desaparecer completamente a caspa e quaesquer parasitas da cabeça, barba e sobrancelhas. Numerosos casos de cura em pessoas conhecidas, provam a sua completa efficacia. (*Revista Feminina*, SP/BN, Março de 1916, p.4)

Neste período era comum as drogarias serem as patrocinadoras principais das publicidades de remédios e cosméticos, sendo muitas vezes associados o anúncio de medicamentos e o estabelecimento comercial onde este se encontrava disponível. Muitas vezes estas drogarias eram também as produtoras dos itens divulgados e tinham grande interesse em divulgar sua existência. Tal recurso publicitário pode ser observado na publicidade da Drogeria Americana, publicada na *Revista Feminina* em 1917, que oferece

³ Sobre esse assunto ver: Ana Carolina Eiras Coelho Soares. **Tinturas Petalina, Creme Derminae 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.

dois produtos. O primeiro é notoriamente um produto cosmético, que associa beleza com brancura.

Quereis ter a vossa pelle alva, avelludada e livre de manchas? Quereis enfim ser formosa? Uzai em vossa toilette a Água de Belleza ou Pérola de Barcelona. (*Revista Feminina*, SP/BN, Setembro de 1917)

A mesma referência associativa encontra-se em outra publicidade da mesma empresa no ano seguinte. Mesmo modificando as palavras e o formato, permanece-se a associação brancura e beleza.

Deve se achar em todo o boudoir das senhoras elegantes que prezam sua epiderme. Torna a pelle alva e avelludada, tira as manchas e da-lhe um aspecto encantador. É O ENCANTO DAS SENHORAS (*Revista Feminina*, SP/BN, Janeiro de 1918, p.2).

O segundo produto apresentado no anúncio da Drogaria Americana promete explicitamente ganhos de cura: deixar os cabelos brilhantes e livrar o couro cabeludo de parasitas.

Para ter vossos cabellos brilhantes, leves e ondulantes: Para ter a cabeça livre de caspas e de qualquer parasita. Uzai pelo menos duas vezes por semana Petróleo Americano. (*Revista Feminina*, SP/BN, Setembro de 1917, p.50)

O discurso sanitário e científico aparece também na publicidade da Pasta Russa. Tal propaganda promete trazer um remédio que traga beleza aos seios sem prejudicar a saúde feminina

Seios desenvolvidos, fortificados, aformoseados com a PASTA RUSSA do dr. B. Ricabal. O único remédio que em menos de duas semanas assegura o desenvolvimento e firmeza dos SEIOS sem causar danos algum a saúde da mulher (*Revista Feminina*, SP/BN, Janeiro de 1920.)

Ainda que os discursos higienistas, muito arraigado no imaginário social das primeiras décadas do século XX, se ligassem a moral católica, que condenava rituais de embelezamento que transpusessem o único fim medicinal, na prática das novas mulheres urbanas o processo de construção da beleza através da formatação do corpo estava cada vez mais presente.

Desde o final do século XIX as publicidades de cosméticos e remédios – dentre eles os que curavam a feiúra – eram os maiores anunciantes dos periódicos e jornais, deixando claro

o crescente número de oferta de meios de embelezamento. A partir do século XX, alguns produtos de beleza passaram a ser industrializados e também se teve o aumento da importação de cremes, perfumes e maquiagem, especialmente os vindos da França. Aumentava ainda o número de salões de beleza dedicados a senhoras de elite, antes um privilégio masculino (barbearias). A urbanização trazia novos espaços para o feminino, e novos hábitos de beleza, uma vez que não mais restrita ao ambiente doméstico, a mulher passou a ser vista.

Toda esta modificação trouxe um discurso contrário aos novos modos da mulher. A moral católica dizia que a beleza feminina era consequência da saúde física e espiritual. Logo “a aparência (...) deveria revelar a beleza de uma alma pura, condições para manter um corpo limpo, belo e fecundo” (SANT’ANNA, 1995, p. 125).

Desta maneira, não deveria se preocupar com a beleza por si só, pois ela viria como consequência natural de bons atos, era um dom. E caso não a tivesse naturalmente a mulher deveria se conformar, não buscando embelezar-se por meios artificiais, e compensando a “feiúra” com atitudes encantadoras – bondade, gentileza, delicadeza.

O que é, então, a beleza? “Uma promessa de felicidade”, afirma Stendhal, desenhando o espaço do desejo. O sentimento de bem-estar, ou de sofrimento, que nos proporciona a contemplação de um um objeto, de uma paisagem, de um ser harmonioso, não sendo talvez essa harmonia senão a conformidade às normas de uma época. (PERROT, 1992, p. 175)

A normatização da beleza, através da sua cura, proporciona uma idéia bastante interessante a respeito dos padrões de felicidade feminina desejados na época. As mesmas revistas que proliferavam os produtos de higiene, cura e beleza, trazia em seus artigos uma severa crítica ao embelezamento como vaidade. Sob este enfoque a mulher moderna devia cuidar do seu bem-estar se utilizando das novidades da ciência para prevenir e tratar “doenças”. Contudo o excesso de prazer de ser por bela por si só era prova de moral duvidosa e logo prejudicial ao espírito. Sendo tais prazeres reservadas as “mulheres de uma elite mundana”, mal vistas por aquela sociedade.

Os manuais de comportamento, em voga no período, exigiam desta mulher, agora exposta às ruas das cidades, um comportamento mais civilizado e menos afeito às exposições “mundanas”. Pretendia refrear a mulher urbana – “fruto dos novos costumes” – que diferente das senhoras da elite oligárquica do século anterior, se voltavam cada vez mais à vaidade

física. Assim faziam questão de salientar que a mulher deveria ter cuidado para não ultrapassar os limites, se tornando “mundana”.

A literatura frequentemente ressaltava que estas eram frívolas, manipuladoras, mentirosas, falsas, fúteis, que se importavam apenas com rituais de embelezamento, moda e jóias. Eram “artificiais” e contrapunham-se a naturalidade da verdadeira beleza, que juntava “bons” valores morais/espirituais com a boa aparência, naturalmente recebida como “dom”. Esta “mulher mundana”, capaz de explorar sua sensualidade como arma de poder – e conseqüentemente temida por isto – era um mau exemplo. Combinava todos os valores opostos ao recomendado a moças “de bem” e como um castigo, nos romances da época, sempre terminavam solitárias e marginalizadas.

Diversas revistas desta época, como o caso da *Revista Feminina*, administrada por uma representante católica da elite tradicional de São Paulo, fomentava o discurso e a separação entre “mulheres afetadas” e mulheres de boa conduta, e reafirmavam que a beleza era consequência da combinação de boa saúde e especialmente uma personalidade austera, que valorava o espírito em detrimento ao mundano. Entretanto, ao passo que os artigos desaconselham o cuidado no excesso, as suas paginas vinham recheadas de propagandas do mais variados produtos de beleza.

A *Revista Feminina* apresentava tintura para “enegrecer” o cabelo, creme para manter uma pele jovem, entre tantos outros produtos ao longo de suas edições mensais. A tintura Petalina, por exemplo, se mostra como claro artifício cosmético, em oposição à contínua fala de naturalidade das revistas, uma vez que pretende iludir com precisão, dando aspectos naturais a cores artificiais de cabelo.

As duas unicas formulas inoffensivas são *Henné* verdadeiro para dar aos cabellos a cor loira ou castanho-claro e a *Petalina*, que tinge desde o castanho até um bello negro lusente e vivo, que illude á pessoa mais esperta. (*Revista Feminina*, SP/BN, Outubro de 1916, p.36)

Assim, entre o discurso moralizante e a publicidade que incentivava cada vez mais a compra de corretores capazes de “curar” qualquer imperfeição corpórea, as mulheres da transição do século XIX para o XX, se viram em meio a novos padrões de comportamento e aparência física, cada vez mais baseada na ideia de saúde e juventude.

A busca pela beleza feminina é uma máxima reincidente ao longo dos tempos na sociedade ocidental, contudo o conceito do que é bonito se transforma obedecendo “determinações sociais e históricas”⁴.

Desta forma, o sanitarismo e a urbanização interferiram no espaço feminino, contribuindo para criação de novas práticas de beleza e o cuidado com o corpo. Traçando novas expectativas sobre o belo e por vezes, se chocando com a ordem moral estabelecida. Isto pode ser visto através das publicidades, que trouxeram vestígios das transformações do imaginário em meio às mudanças da sociedade. Por fim, vale ressaltar a contradição vivida no seio da *Revista Feminina*, publicação já plenamente desenvolvida e fortificada no período analisado – talvez por fazer uso da Pasta Russa – que apoiava discursos moralizadores em relação aos comportamentos mundanos mas, ao mesmo tempo, adotavam medidas comerciais publicitárias opostas.

⁴ Sobre o assunto ver: Monica RaísaSchpun. *Beleza em Jogo. Cultura física e comportamento em São Paulo nos anos 20*. São Paulo: Senac, 1997, p.99.

Fonte:

Revista Feminina, São Paulo, Abril de 1915, Março, Abril, Outubro e Dezembro de 1916, Setembro de 1917, Janeiro de 1918 e Janeiro de 1920. Seção de Periódicos, Biblioteca Nacional.

Referências Bibliográficas:

DUBY, Georges e PERROT, Michelle. **Imagens da Mulher**. Porto: Afrontamento, 1992.

ECO, Umberto. **História da Feiúra**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MACHADO, Roberto. **A danação da norma**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

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

OLIVEIRA, Núcia Alexandre Silva de. **As Páginas da Beleza... As representações sobre a beleza feminina na imprensa (1960-1980)**. Florianópolis: Dissertação de Mestrado, UFSC, 2001. Mimeo.

SANT'ANNA, Denize Bernuzzi de. **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação liberdade, 1995.

SCHPUN, Monica Raísa. **Beleza em Jogo. Cultura física e comportamento em São Paulo nos anos 20**. São Paulo: Senac, 1997.

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.

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

ISSN 2238-7609

**CINEMA E A SHOAH: UMA LEITURA DO FILME “A ÚLTIMA
BORBOLETA” E OS TESTEMUNHOS DE THERENSIENSTADT**

Nelci Bilhalva Pereira*
nel_historiadora@hotmail.com

RESUMO: O artigo busca no Antissemitismo Moderno, do Século XIX, as origens do Nazismo de 1933 até 1945 e que contribuiu para o genocídio em massa de judeus, com a criação dos campos de concentração e de extermínio. A base de análise para o tema foi o filme “A Última Borboleta” de Karel Kachyna e demais testemunhos oculares.

PALAVRAS – CHAVES: testemunho, Shoah, Theresienstadt, “A Última Borboleta”.

ABSTRACT: The article search on Modern Anti-Semitism of the nineteenth century, the origins of Nazism from 1933 until 1945 and which contributed to the mass genocide of Jews, with the creation of concentration camps and extermination camps. The basis of analysis for the theme was the movie “The Last Butterfly” of Karel Kachyna and other eyewitness.

KEYWORDS: testimony, Shoah, Theresienstadt, "The Last Butterfly".

*Graduada em História pela Universidade Católica de Goiás – UCG, especialista em História Cultural pela Universidade Católica de Goiás – UCG, em História do Brasil: Local, Regional e Nacional pela Universidade Federal de Goiás – UFG e em Cinema e Educação pelo IFITEG - Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás.

Instituição de Origem: Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

A arte está ligada, segundo Marcuse, a uma percepção de mundo voltada para a emancipação da sensibilidade, da imaginação, e da razão em todas as áreas da subjetividade e objetividade, pois o mundo da arte está centrado no princípio de uma realidade diferente, uma realidade que comunica verdades, pois ela possui uma dinâmica revolucionária, incompatível com a coerção política e psíquica. E o cinema, em nossa sociedade audiovisual, ocupa um papel relevante, promovendo uma interação, seja com os espectadores, com os espectadores e o filme contribuindo para a formação cultural e educacional das pessoas.

Ao apresentar o meu interesse tanto pelo objeto de estudo, que é a Shoah (em hebraico significa Catástrofe), ao invés de Holocausto (termo utilizado no meio anglo-saxônico) como pelo Cinema, acredito como historiadora que devemos dar voz aos sujeitos históricos, aos testemunhos, as provas, pois segundo Vidal-Naquet, este é o alimento do historiador, poder velar e montar guarda. E este alimento do historiador, não deve ficar fechado em si mesmo, deve extrapolar para a nossa prática pedagógica e política, podendo compartilhar e denunciar a outros atores sociais, sobre o conhecimento histórico e “não se esquecer de lembrar” momentos tão bárbaros e cruéis, como foi o genocídio dos judeus durante a dominação nazista. E o cinema acaba interagindo e contribuindo na produção destes saberes, devido a sua natureza eminentemente pedagógica e através da sua reprodutibilidade técnica possibilitando que o conhecimento atinja uma imensa gama de pessoas.

Eu fiz a escolha do filme “A Última Borboleta” por motivos diversos: primeiramente pelo seu teor histórico, que é a Shoah, pois me alio a muitos que consideram o genocídio dos judeus, umas das maiores catástrofes de toda a história da humanidade e, por isso sempre foi o objeto de estudo de meu interesse, buscando mais conhecimento e compreensão, sem nenhuma justificativa plausível para esta barbárie. Em segundo, pois é a arte, no caso especial, a mímica (arte de expressar os pensamentos e os sentimentos através de gestos) denunciando o que ocorreu durante a dominação nazista. E também pela estética do filme, pois apesar do filme ter um caráter de denúncia, este não escancara de uma forma agressiva e explícita este período tão cruel. E, me reportando a Jameson, ele está armazenado nas minhas sinapses corpóreas, pois apesar de tê-lo assistido há tempos, ficou gravado na minha memória como um dos mais belos e emocionantes filmes que assisti.

1.1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO FILME “A ÚLTIMA BORBOLETA”

O filme “A ÚLTIMA BORBOLETA”, lançado em 1991, do diretor tchecoslovaco Karel Kachyna, teve uma coprodução entre a França, Inglaterra e Tchecoslováquia, visto que o elenco composto, em sua maioria de atores tchecoslovacos, porém com atores de outras nacionalidades, como ingleses e franceses. Isto somente foi possível pelos acontecimentos ocorridos após 1989, pois anteriormente o cinema tcheco como nos demais países da “Cortina de Ferro”, era estatizado, isto é, sob o controle do Estado, impedindo uma maior liberdade de produção. Em decorrência deste controle do Estado, parte da produção de Kachyna foi proibida e somente liberada, após “A Revolução de Veludo”, finais de 1989, com a queda do antigo regime e assim ocorrendo na Tchecoslováquia, uma maior liberdade de expressão.

1.2 – O CAMPO DE THERESIENSTADT E O FILME “A ÚLTIMA BORBOLETA”

O antissemitismo havia ressurgido com muita vitalidade no séc. XIX e segundo Abba Eban (1973), a obra-prima do racismo alemão foi escrita por um inglês renegado, Houston Stewart Chamberlain sob o título “Os Fundamentos do Século XIX”, traçou uma impressionante documentação sobre a raça ariana, onde até Jesus foi por ele transformado num ariano, e os judeus eram considerados uma raça sem valor, cuja missão era contaminar a corrente racial alemã e “produzir um bando de mestiços pseudo-hebreus, um povo sem a menor dúvida degenerado física, mental e moralmente.” E, na França, Edouard-Adolphe Drumont, um antissemita fervoroso, “revelou” uma conspiração internacional por parte dos judeus e maçons para destruir a cristandade e obter o controle do mundo, revelação sob a égide de Deus, e manifestou-se favorável em qualquer ocasião a perseguição aos judeus e de acordo com as palavras de um de seus próprios discípulos: “Aquilo que Drumont proclamou, Hitler realizou”. E, deixaram os judeus da Europa, perplexos, pois “tais opiniões, de início, repetidas cautelosamente, e refreadas pelas restrições civilizadas da lei e ordem, tornar-se-iam em anos anteriores o grito de guerra de todo um sistema social, e no século XX causariam a mais terrível erupção de ódio em toda a história humana.”.

Aqui e ali, se percebia os resquícios do antissemitismo do séc. XIX, porém não havia o pressentimento de uma tempestade violenta. No entanto, esta tempestade invadiu a Europa e arruinou a vida de uma geração, quando Adolph Hitler, assumiu o poder na Alemanha de 1933 a 1945, período de doze anos e quatro meses, pois o tema central de sua ideologia era a ausência de uma base comum para toda a humanidade, quando declarou que toda cultura humana, todos os resultados da arte e ciência era produto da raça ariana. E, que o homem ariano, com todas as suas características: forma de crânio, cor de pele e variedade de sangue era superior ao homem não nórdico, e que este estava mais próximo de animais do que da raça humana e, suprimir e destruir o homem não nórdico era um destino elevado, a ser seguido com disciplina e sacrifício até o extremo fim. Ao homem não nórdico, leia-se judeu, deveria ser eliminado.

E durante o período da dominação nazista, todos os judeus, tanto os da Alemanha como os dos demais territórios ocupados deveriam ser eliminados, primeiramente deportados para os guetos e, posteriormente aos campos de concentração e de extermínio, para as câmaras de gás, sendo que o mais devastador foi Auschwitz-Birkenau, quando no auge das deportações chegou a cifras abomináveis de levar para as câmaras de gás, cerca de 6000 pessoas/dia.¹

E é dentro deste contexto histórico que o filme “A Última Borboleta” e o Campo de Theresienstadt encontram-se no período do Totalitarismo Alemão, o Nazismo, de 1933 a 1945, início e término do período de Adolf Hitler, denominado Terceiro Reich, com uma política feroz antissemita.

Karel Kachyna acredita que “a película nunca será uma obra de arte se não espelha a verdade.”, por isso “A Última Borboleta” mistura ficção e realidade, pois a sua cidade, realmente existiu, era a “Cidade Modelo dos Judeus”, denominada de Theresienstadt, pelos alemães e pelos seus habitantes de “Terezin”, localizada na Tchecoslováquia, hoje na República Tcheca. Uma cidade que foi evacuada de seus mais 3000 mil habitantes para a implantação de um campo-gueto com inúmeros propósitos, como: campo de trânsito de judeus tchecos para os centros de extermínio, campos de concentração e trabalhos forçados em campos alemães, na Polônia ocupada, na Bielorrússia e nos Países Bálticos e outros.

1. EBAN, Abba. 1973.

No entanto, este campo servia como uma solução, ou melhor, um campo de montagem, com uma importante função, que era de propaganda. Pois para este gueto-campo eram enviados cientistas reconhecidos, artistas famosos, velhos do Reich, judeus mutilados durante a guerra de 14, personalidades cujo desaparecimento inquietaria o mundo civilizado. Uma cidade maquiada.

E é para cidade “maquiada” que foi enviado o protagonista principal da “A Última Borboleta”, o artista francês mímico, Antoine Moreau, pelos nazistas, para fazer uma apresentação aos membros da Cruz Vermelha Internacional, que lá estariam para uma inspeção a fim de avaliar as condições dos prisioneiros de Terezin, no dia 23 de junho de 1944.

2 – O TESTEMUNHO E O FILME “A ÚLTIMA BORBOLETA”

Para buscar respostas sobre as experiências vividas nos campos de concentração e de extermínio nazistas, me centrei em alguns autores como: Márcio Seligmann, Paul Ricoeur e Ruth Klüger, que trabalham com o conceito de memória e testemunho como também no filme de Karel Kachyna, que também nos remete a questão de testemunho.

O conceito de testemunho, segundo Seligmann-Silva (2003), desloca o “real” para uma área de sombra e testemunha-se, via de regra, algo de excepcional e que exige um relato. Esse relato não é só jornalístico, reportagem, mas é marcado também pelo elemento singular do “real”. Nos testemunhos, a partir de Auschwitz, a questão do trauma assume uma dimensão e uma intensidade inaudita, pois redimensionamos a relação entre a linguagem e o real, não mais na existência ou não da realidade, mas na nossa capacidade de percebê-la e de simbolizá-la. A maioria das narrativas testemunhais sobre a Shoah ocorreram muito tempo depois dos eventos, alguns até mesmo há décadas, em decorrência dos traumas, da necessidade premente de tentar esquecer, no entanto “aquele que testemunha ‘sobreviveu’ – de modo incompreensível - à morte: ele como que a penetrou.”²

Contudo, apesar do trauma, há uma necessidade dos sobreviventes do Holocausto, de narrar o ocorrido e este gesto é justificável pelo impulso de se livrar da carga pesada da memória do mal passado; como dívida de memória para com os que morreram; como um ato de denúncia; como um legado para as gerações futuras e

2. SELIGMANN-SILVA, Márcio. 2003.

também como um gesto humanitário na medida em que o testemunho serviria como uma memória do mal.

Primo Levi, ao referir-se à memória destaca que:

“A memória humana é um instrumento maravilhoso, mas falaz. Esta é uma verdade gasta, conhecida não só pelos psicólogos, mas também por qualquer que tenha prestado atenção ao comportamento de quem o rodeia, ou o seu próprio comportamento. As recordações que jazem em nós não estão inscritas nas pedras; não só tendem a apagar-se com os anos, mas muitas vezes se modificam ou mesmo aumentam, incorporando elementos estranhos. (...) Conhecem-se alguns mecanismos que falsificam a memória em condições particulares: os traumas, não apenas os cerebrais; a interferência de outras recordações “concorrentes”; estados anormais da consciência; repressões, recalques. Todavia, mesmo em condições normais desenrola-se uma lenta degradação, um ofuscamento dos contornos, um esquecimento por assim dizer natural, a que poucas recordações resistem. É provável que aqui se possa reconhecer uma das grandes forças da natureza, aquela mesma que degrada a ordem em desordem, a juventude em velhice e apaga a vida com a morte.”³

Além disso, o testemunho, segundo Seligmann, constrói, no caso das pessoas da Shoah, a sua identidade, uma “memória coletiva” das perseguições, de mortes e dos sobreviventes. O testemunho funciona como o guardião de memórias.

Paul Ricoeur em seu livro “A memória, a história, o esquecimento”, este argumenta que o testemunho nos leva de um salto, das condições formais ao conteúdo das coisas do passado. E “o que se atesta é indivisamente a realidade da coisa passada e a presença do narrador nos locais da ocorrência. E é a testemunha que de início se declara testemunha.” (...) Ela não se limita a dizer: “Eu estava lá”, ela acrescenta: “Acreditem em mim”. A autenticação do testemunho só será completa após a resposta em eco daquele que recebe o testemunho e o aceita; o testemunho, a partir desse instante, está não apenas autenticado, ele está acreditado.”⁴

3. LEVI, Primo. 1990.

4. RICOUER, Paul. 2010.

E a testemunha confiável é aquela que mantém seu testemunho no tempo, pois existe uma necessidade de lembrar os mortos e de perceber os seus rastros e mesmo àquele testemunho que tenha sido escritos na dor, como os testemunhos dos sobreviventes da Shoah. E esta foi uma preocupação dos nazistas, quando no apagar das luzes da Alemanha Hitlerista, tentaram apagar os rastros, os indícios dos seus crimes, os testemunhos. E a dificuldade da narração e mesmo a incredulidade sobre o que ocorreu nos “campos de morte” era previsto pelos próprios nazistas, que após as sucessivas derrotas militares tentaram apagar os rastros de sua ignomínia. Um dos sobreviventes do Holocausto, Primo Levi, lembra a fala de um SS aos prisioneiros, narrada por Simon Wiesenthal.

“Seja qual for o fim da guerra, a guerra contra vocês nós ganhamos ninguém estará para dar testemunho, mas, mesmo que alguém escape, o mundo não lhes dará crédito [...]. Ainda que fiquem algumas provas e sobreviva alguém, as pessoas dirão que os fatos narrados são tão monstruosos que não merecem confiança: dirão que são exageros e propaganda aliada e acreditarão em nós que negaremos tudo, e não em vocês. Nós é que ditamos a história dos Lager [campos de concentração].”⁵

E como testemunha, Ruth Klüger, faz uma narrativa emocionante, no seu livro autobiográfico *Paisagens da Memória*, sobre a sua estadia em Theresienstadt, de setembro de 1942 a maio de 1944.

Ao dar o seu testemunho sobre a fome e o medo das deportações, Ruth Klüger faz uma narrativa dilacerante:

5. Primo Levi (1919-1987), judeu-italiano, escritor que escreveu memórias, contos e poemas, no entanto, ficou mais conhecido sobre os seus trabalhos sobre o Holocausto, por ter sido um prisioneiro e sobrevivente de Auschwitz-Birkenau. Seu livro *É isso um Homem*, é considerado um dos mais importantes trabalhos memorialistas do séc. XX. Simon Wiesenthal (1908-2005), judeu-polonês, ativista dos direitos humanos, porém mais conhecido como “caçador de nazistas”. Seu trabalho foi responsável pela captura e prisão de 1100 criminosos nazistas e costumava dizer que “não existe liberdade, senão houver justiça”.

“Theresienstadt significava os transportes para o Leste e estes ocorriam em intervalos imprevisíveis, tal qual catástrofes naturais. Esta era a moldura da estrutura mental de nossa existência, este ir e vir de pessoas que não tinham poder sobre si mesmas, sem nenhuma influência sobre o destino que lhe impunham, e nem mesmo sabiam se ou quando voltariam a ser donas de si mesmas algum dia poder sobre si mesmas, sem nenhuma influência sobre o destino que lhe impunham, e nem mesmo sabiam se ou quando voltariam a ser donas de si mesmas algum dia. Sabiam apenas que objetivo era hostil. (...) Foram as primeiras semanas de fome, pois em Viena eu tivera comida suficiente. Pouco se pode dizer sobre a fome crônica: ela está presente, e o que sempre está presente torna-se monótono ao contar.

Ela enfraquece, corrói. Assume um lugar no cérebro que, de resto, deveria ser reservado para pensamentos. Batíamos o leite magro com o garfo até fazer espuma, um passatempo prazeroso. Podíamos levar horas e horas. Não sentíamos pena de nós mesmas, ríamos muito, brincávamos e armávamos travessuras, achando que éramos mais fortes do que as crianças “mimadas lá de fora”. (...) A comida era uma preciosidade e, por isso, o pão tornou-se uma unidade de valor. Para mim, até hoje é um assombro que pão seja tão barato. Minha mãe logo trocou sua aliança de casamento por pão, sem qualquer celeuma.⁶

Ao ler a narrativa de um testemunho tão marcante como o de Ruth Klüger, nota-se que Karel Kachyna com o seu filme *A última Borboleta*, concorda com Adorno (1986), quando este se manifesta que “no filme, o componente irreduzível dos objetos é, em si, um signo social, (...) por isso a estética do filme, graças à sua posição em relação ao objeto, ocupa-se de forma imanente com a sociedade. Não há estética do filme, nem que seja puramente tecnológico, que não contenha em si a sua sociologia, e o signo mais latente acontece quando faz um resgate da memória com o intuito de que não caia no esquecimento”, pois para ele, como já citado anteriormente ‘a película nunca será uma obra de arte se não espelha a verdade’.⁷

Estes testemunhos vem enriquecer o entendimento do filme “A Última Borboleta”, testemunha ficcional da dinâmica de Terezin, tanto a fome, a barganha para as pessoas conseguirem alimentos, a miserabilidade, os maus tratos, porém apesar disso tudo, uma intensa atividade cultural, uma forma encontrada pelas pessoas de conseguirem sobreviverem por uns momentos, por uns dias ou mesmo anos aquele horror que foi o campo-gueto.

6. KLÜGER, Ruth. 2005.

7. COHN, Gabriel. 1986.

E é sobre a necessidade de espelhar a verdade, que Kachyna, explora grande parte de sua narrativa, quando o Antoine Moreau, um mímico francês acostumado às grandes platéias parisienses, vai percebendo, aos poucos, que ele terá de montar uma farsa para os representantes da Cruz Vermelha, que ele terá de mascarar uma realidade, que é cruel, inacreditável, abominável e ao mesmo tempo, deve permanecer na obscuridade. Que ele deve apresentar com a sua arte, a mímica, uma peça teatral, de preferência, um conto de fadas, ou A Bela Adormecida ou João e Maria dos Irmãos Grimm, para entreter os representantes da Cruz Vermelha como toda a “comunidade do campo”.

Apesar da chegada do mímico ser visto por todas as pessoas e, principalmente pelo grupo das crianças, como a salvação, devido à oportunidade de participarem da apresentação e da plateia, possibilitando assim, não somente conseguir umas 250 gramas a mais de manteiga, algumas batatas, mas a maior conquista, que será protelar por algumas horas ou dias à deportação para os campos do Leste. Antoine, Antoine, indignado com o que cotidianamente presenciava naquele caos, onde muitas pessoas desapareciam, mesmo integrando o seu grupo, resolveu mudar a versão dos Irmãos Grimm, sobre a peça escolhida, João e Maria.

Antoine decidiu trilhar um caminho diferente, numa atitude desesperada de acabar com as deportações, entendendo que deveria tirar a maquiagem, de que aquele campo era um centro de intensa atividade cultural e que todas as pessoas, apesar do cenário de guerra mundial, viviam bem acomodadas, em suas casas devidamente pintadas e limpas.

No dia tão aguardado, as ruas lavadas e brilhando, crianças brincando nos balanços com suas mães felizes ao seu lado e os representantes da Cruz Vermelha, atentos a tudo que lhes era apresentado, eis que surgiu aquela arte diferente, do artista mímico mais aplaudido na Europa, falando com o silêncio, se postando em frente a um tabuleiro de formas quadradas e bem coloridas, que na linguagem dos símbolos, significa a dualidade e, assim demonstrou toda a verdade de Theresienstadt, maquiada pelos nazistas. Mostrou os dois lados da moeda, de um lado, o “SPA paradisíaco”, um centro que respirava cultura e arte, segundo os nazistas. E de outro, a fome e a miséria dos guetos, os campos de concentração e, por fim os centros de extermínio, o destino selado pelos nazistas aos desvalidos de Theresienstadt. A verdade estava, enfim, revelada.

3 - O PAPEL DO ARTISTA DENTRO DE UM ESTADO AUTORITÁRIO

No Estado Nazista, arte e política eram concebidas como uma única e mesma coisa e a elas, Hitler, fazia constantes referências, como termos quase intercambiáveis, o que significava uma estetização da política. A arte e o Estado produtores de uma força criadora – a vontade autoritária, ou o poder político de criar formas. Povo e nação unificados constituíam atributos necessários para que essa vontade criasse, simultaneamente, as formas do Estado e as formas artísticas. E é dentro desta estetização da vida política, que o Nazismo se apropriou de todas as manifestações artísticas e, principalmente do cinema, visto como um elemento essencial à política como espetáculo e propaganda.⁸

Porém, a arte é o antídoto contra a barbárie, pois ela leva a pensar, a ver e a refletir. E pensar e refletir, segundo Marcuse, são o contrário de obedecer. E é nesta encruzilhada, que se encontrava o artista, dentro do Estado Nazista, entre pensar e obedecer, aderir ou rejeitar uma coisa já posta. E tendo consciência que independentemente da sua escolha, certamente seria um caminho sem volta.

Podemos perceber esta encruzilhada em três produções cinematográficas inesquecíveis, o filme “A Última Borboleta” que está sendo apresentado, de Karel Kachyna, o *Pianista* de Roman Polanski e o *Mephisto* de Istvan Szabó, e nestas produções, o artista esteve dentro de um lugar comum, na Alemanha Nazista, tomando posições diferenciadas.

No filme *O Mephisto*, o protagonista, um ator de teatro, Hendrik Höfgen, que não se interessava por política, porém, com a emergência do Nazismo, ele aproveitou a oportunidade para interpretar peças teatrais de propaganda nazista. Em “A Última Borboleta” e o “O Pianista”, os protagonistas viram-se no olho do furacão, em uma busca incessante pela sobrevivência, muitos vezes privados de sua arte, porém sempre conscientes do papel da sua arte, que era de dar a palavra às vítimas e não compactuar com a dominação hitlerista.

8. LENHARO, Alcir. 1990.

Notamos nestes filmes, mais uma vez uma realidade concreta, e os atores sociais se percebendo em uma encruzilhada. De um lado, Mephisto que ao aderir ao Nazismo, em busca de poder e sucesso, viu-se em uma teia onde precisava sobreviver em um mundo onde a ideologia do mal, passou a ser o seu pior pesadelo, ele mesmo em dado momento se questionou, “o que querem de mim, eu sou apenas um artista”, e que o verdadeiro preço da alma de um homem vai se transformando, no seu caso, na medida mais desprezível de todas, preço alto em troca de sucesso e prestígio, se transformando em um dos mais expressivos artistas do Nazismo, onde a sua arte foi totalmente desfigurada, servindo apenas como expressão de poder, de instrumento de propaganda e de incitamento ideológico.

E de outro lado, o pianista Szpilman, onde a sua arte serviu para amenizar e suavizar a vida das pessoas no caos da fome, da miséria e da loucura instalado no Gueto de Varsóvia e frente ao oficial alemão, com suas mãos emagrecidas pela fome, conseguiu dedilhar a Balada No. 1, em Sol Menor, op. 23, de Chopin, pela sua sobrevivência. E Antoine, na sua tentativa, quase insana, escancarou as cortinas da realidade de Theresienstadt, apesar de toda maquiagem, de todo o espetáculo montado pelos alemães, de que naquele lugar fluía a arte, em todas as suas instâncias. Ambos acreditaram que o artista não pode abdicar de sua responsabilidade, pois segundo Marcuse, a arte tem um caráter afirmativo, pois está engajada ao lado de Eros, que afirma imperativamente os instintos de vida em sua luta contra a opressão social e instintual e que a arte tem um princípio de realidade diferente, de comunicar verdades e estas verdades advém de sua práxis política. E na sua práxis política, o artista estará sempre se confrontando na luta entre o Bem e o Mal e as suas escolhas na vigência de Estados Autoritários, onde os indivíduos não tem voz, a sua arte estará sempre em uma encruzilhada, ou seja, à adesão ou à negação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- EBAN, Abba. *A História do Povo de Israel*. Rio de Janeiro: Bloch, 1973, p. 237-42.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio (Org.). *História, Memória, Literatura*. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2003.
- LEVI, Primo. *Os afogados e os sobreviventes*. Rio de Janeiro: 1990 p.9.
- RICOUER, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: 2010, p. 173.
- KLÜGER, Ruth. *Paisagens da Memória*. São Paulo: Ed. 34, 2005, p.80.
- COHN, Gabriel (org.). *Theodor W. Adorno*. São Paulo: Ática, 1986, p.101-2.
- LENHARO, Alcir. *Nazismo*. - “O triunfo da vontade”. São Paulo: Ática, 1990. Série Princípios, p.47.

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

ISSN 2238-7609

A HISTÓRIA DE UMA PUTA: SENTIDOS DA PROSTITUIÇÃO NO FILME BRUNA SURFISTINHA

Nilton Pereira da Fé¹
niltondafe@gmail.com
Euzebio Carvalho²
euzebiocarvalho@gmail.com

RESUMO: A prostituta e a exposição de seu corpo, inserida numa relação de compra e venda de serviços sexuais, mostra-se constante no imaginário popular, como pode ser verificado na literatura (FERRO, 1997) e no cinema. Analisamos, neste trabalho, um filme cujo argumento central é a prostituição e suas implicações individuais e pessoais (*Bruna Surfistinha* - Marcus Baldini 2010). Baseamo-nos em análises historiográficas e antropológicas que tomaram a prostituição como tema (SCHETTINI, 2006; RAGO, 1991; PATEMAN, 1988; DA MATTA, 1991). A partir delas, elegemos três universos semânticos para analisar o filme: 1) constituído pelos discursos estereotipados sobre a prostituição, permeados por clichês, idéias de mistério, fascínio, atração e outras idealizações; 2) direcionado às moralidades e aos costumes, fomentados por rejeição, discriminações, pela função civilizadora da prostituição, assim como pelas identidades de gênero tradicionalmente constituídas; 3) relacionado ao uso dos serviços sexuais, constituídos numa dimensão capitalista, pela existência do contrato sexual que regula o acesso ao corpo feminino, como o casamento, a prostituição e os interesses diferenciados entre a esposa, o contratante e a prostituta.

PALAVRAS-CHAVE: Prostituição; Análise fílmica; Bruna Surfistinha.

ABSTRACT: The prostitute and the exposition of her body, inserted in a relationship of buying and selling of sexual services, it is shown constantly in the popular imagination, as it

¹ Pós-graduando (lato sensu) em História Cultural, Narrativas e Identidades. Graduado em história FH/UFG.

² Professor de Didáticas, Práticas e Estágios em História da UEG/UnU Porangatu. Mestre em história PPGH/UFG.

can be seen in the literature (FERRO, 1997) and in cinema. We analyzed in this work, a movie whose main argument is prostitution and its individual and personal implications (Bruna Surfistinha - Marcus Baldini 2010). We based on historiographical and anthropological analyses that took the prostitution as theme (SCHETTINI, 2006; RAGO, 1991; PATERMAN, 1988; DA MATTA, 1991). From them, we chose three semantic universes to analyze the movie: 1) established through the stereotyped discourses about prostitution, permeated with clichés, ideas of mystery, fascination, attraction and other idealizations, 2) directed to the moralities and habits, fomented by rejection, discrimination, the civilizing function of prostitution, as well as the traditionally constituted gender identities, 3) related to the use of sexual services, constituted of a capitalist dimension, the existence of the sexual contract which regulates the access to the female body, such as marriage, prostitution and the differentiated interests between the wife, the contractor and the prostitute.

KEYWORDS: Prostitution; Film analysis; Bruna Surfistinha.

A História, em suas narrativas, deve aproveitar os materiais e os passarinhos de nossa época, deve falar do lixo sobrado e dos rios podres que correm dentro de nós e das casas, dos morcegos que voam dentro das ruínas, dos restos humanos fazendo discursos sozinhos nas ruas
(ALBUQUERQUE JR, 2007).

A obra cinematográfica *Bruna Surfistinha* é a primeira produção do diretor Marcus Baldini e apresenta características próprias acerca do universo que envolve o mundo da prostituição e que podem ser observadas, em alguma medida, nos trabalhos historiográficos que têm a prostituição como tema no Brasil.

Lançado, comercialmente, em 2010, o filme investe na biografia de uma prostituta, ressaltando as emoções da personagem central. O da narrativa está voltado para a construção de um tipo específico de prática sexual que objetivamos construir ou desconstruir nesse trabalho: a prostituição.

Em linhas gerais, o enredo do filme consiste na apresentação de uma menina que não se sente encaixada no mundo em que vive. A personagem, Rachel Pacheco, interpretada por Debora Secco, é adotada por uma família de classe média na cidade de São Paulo e ao final de sua adolescência abandona a casa dos pais e irmão adotivo, onde tivera experiências perturbadoras, para “ganhar a vida” como prostituta na casa da cafetina, Larissa interpretada por Drica Moraes. Seu irmão, filho natural de seus pais adotivos, será uma constante fonte de perturbação para Raquel. Sua mãe desconfia da filha, o que compromete os vínculos afetivos

entre as duas. O pai representa a figura tradicional masculina provedor da família: tão cheio de autoridade/austeridade quanto de distância de seus filhos.

Na casa da cafetina, Raquel irá envolver-se com alguns personagens secundários que darão sustentação para a construção da figura de Bruna Surfistinha: Cristina Iago, a amiga que acompanhará a ascensão de Raquel, Fabíola Nascimento que será exemplo de determinação e de autoconfiança e, Cássio Gabus Mendes, seu primeiro cliente, uma espécie de *álter ego* masculina de Raquel.

Os espaços do filme são, predominantemente, locações internas como a casa dos pais e do irmão de Raquel, o colégio, a casa do colega de sala, a casa onde são agenciados e consumados os encontros entre as prostitutas e os clientes (bordel), depois o apartamento de Bruna Surfistinha localizado num bairro elitizado na cidade de São Paulo. Poucas tomadas são externas (em locais públicos) como a noite das ruas da cidade de São Paulo, o salão de cabeleireiro e os salões de festa. Esse recurso dialoga com a narrativa que pretende dar conta de uma biografia e do universo emocional de Raquel/Bruna. Ademais, a predominância dos espaços internos, no filme, caracteriza o tipo de prostituição a que Bruna pratica, e que veremos mais adiante, mas que, grosso modo, é uma prostituição privada em oposição à prostituição de rua.

Preocupamo-nos, de maneira pontual, ao analisar essa obra cinematográfica, com algumas questões que envolvem a relação da prostituta com os clientes, os *cáftens* e a sociedade no que diz respeito às trocas, a exploração, a discriminação e a rejeição cristalizada na figura da prostituta de modo geral. Nesse sentido, buscamos, no bojo das discussões acadêmicas, embasamento teórico para melhor discutirmos um tema, consideravelmente, abrangente.

É um universo povoado por muitos estereótipos e clichês, tudo aí é muito antigo e já conhecido, pois, acredita-se no senso comum, e não apenas nele, que a prostituição é “a profissão mais antiga do mundo”: reatualizações intemporais. Os lugares estão bem demarcados, as explicações prontas e as imagens projetadas sobre os personagens – prostitutas seminuas e infelizes, *cáftens* desalmados, *caftinas* gordas e endurecidas pelo tempo, fregueses devassos – parecem ter aderido aos corpos e se cristalizado. Por onde penetrar neste universo difuso? (RAGO, 1991, p. 19).

Margareht Rago, ao analisar a figura da prostituta urbana na cidade de São Paulo, na década de 1930, observa que a prostituição configurou, a partir dessa época, um espaço visível, espetacularizado e quantificável, na medida em que se tornava “uma profissão reconhecida” com a expansão do mercado capitalista. A autora diz que as práticas do amor venal ganharam, nesse momento, toda visibilidade na topografia da cidade, possibilitando a constituição de saberes especializados sobre elas. Todavia, a autora destaca que construir

masculinamente a identidade da prostituta significou silenciá-la e estigmatizá-la, e ao mesmo tempo defender-se contra o desconhecido, a saber, a sexualidade feminina que se aflorava.

Nesse sentido, Baldini também constrói, “masculinamente”, no século XXI, outra identidade de prostituta. Procurou adentrar no universo difuso da prostituição pelas gretas da biografia, da experiência de vida de uma prostituta. Para criar o filme, partiu da perspectiva feminina: suas fontes foram o diário e o blog de Raquel Pacheco. *O Doce Veneno do Escorpião* e *O Diário de uma Garota de Programa* foram lançados, ambos, no ano de 2005. Essas fontes seriam, segundo depoimento da própria Raquel Pacheco, prostituta de elite da cidade de São Paulo, descrições “não fictícias” da vida que ela levava como prostituta. Suas experiências foram transcritas em livro pelo jornalista Jorge Tarquini (entrevista concedida ao programa global *Jô onze e meia*, exibido em 14 de maio de 2006). Nessas publicações, escreve o jornalista: “o leitor encontra descrições de uma jovem prostituta que entrou num mundo, segundo ela, desconhecido, mas que se lhe tornou rotineiro”.

Transas enlouquecidas, surubas, muitos homens (e mulheres) diferentes por dia, noites quase sem fim. O que pode ser excitante para muitas garotas como eu, na efervescência dos vinte anos, para mim é rotina. É meu dia-a-dia de labuta. (Rachel Pacheco em entrevista ao Jô Soares no programa citado).

Nessa perspectiva, percebe-se uma ruptura a uma representação de prostituta diferente daquela sugerida por Rago. Segundo a autora, com a especialização dos estudos sobre a prostituição, a partir da segunda metade do século XIX, e o desenvolvimento das relações capitalistas, surgem duas figuras polarizadas de prostitutas: a vitimada pelas condições econômicas adversas, sem qualificação profissional, e a prostituta explicada patologicamente pelos traumas de infância, complexos edipianos mal resolvidos ou devido à sexualidade exuberante. Nos dois casos, a prostituta é focalizada, segundo Rago, como resposta a uma situação de miséria econômica ou como transgressão a uma ordem moral acentuadamente rígida e castradora.

Uma vez que não é nossa intenção verticalizar um fator de mudança dentro das afirmações supracitada, embora encaminhem vertentes que demonstrem ser importantes para os estudos relacionados à prostituição no Brasil, observamos, através da dramaturgia desenvolvida pelos atores em *Bruna Surfistinha*, que há, na obra cinematográfica, a caracterização de um ambiente de crise envolvendo os componentes do núcleo familiar onde Rachel está inserida. Há deslocamentos, fronteiras, desconfortos no interior do ambiente familiar que não são equacionados pela adolescente nem por seus parentes. Ademais, não existe a possibilidade de descartar que, em certa medida, traumas de infância e complexos mal

resolvidos povoem a mente de uma criança adotiva. Tomando Raquel como ponto de referencia, nota-se, no enredo do filme, que apesar dela estar em conflito consigo mesma e com o mundo – problemas até certo ponto característicos de sua idade – o meio em que ela está inserida (família e escola) finge aceitá-la. Contudo, são relações representadas por brutalidades afetivas, relações emocionalmente grosseiras e estranhas que podem ser observada na figura do pai, do irmão, do colega de classe e até mesmo em sua mãe.

Não obstante, a transgressão a ordem moral, rígida e castradora, vivida no seio familiar pela personagem Raquel, não é fruto de resposta a uma situação de miséria econômica. Segundo as fontes utilizadas pelo diretor Baldini, Rachel nos informa que nunca teve falta de bens materiais e que gozava da boa educação recebida em colégios particulares. Contudo, aponta a descoberta do fato de ser filha adotiva como a causa para, aos dezessete anos de idade, fugir de casa, usar drogas e prostituir-se. Realimentando o mito da carência de orientação que caracteriza a juventude moderna.

Segundo Rago, ao se prostituir puramente por motivos financeiros, a mulher comete um “sacrifício”, termo de forte conotação religiosa recorrente na literatura sobre o tema. Mas se ela se prostitui para fugir ao casamento e à monotonia da vida doméstica, sua representação é investida de rebeldia e heroísmo; como sujeito feminino capaz de desafiar as imposições morais dos dominantes varões. Eis outra fonte que alimenta muita fantasia nas representações cinematográficas e também nos estudos acadêmicos. Este entendimento pinta com tons rugos, uma estetização política da prostituição.

Nesse sentido, a prostituta que foi construída ao longo do filme *Bruna Surfistinha*, através dos olhos/câmera do diretor e à medida que o filme avança, pelos nossos próprios olhos, também adquire tons heróicos. A jovem mulher que desafiou as imposições morais dos dominantes, rebelando-se contra o confortável mundo familiar das condições materiais de existência. A tomada que representa o nascimento da heroína, nesse sentido, é uma cena noturna, em que a adolescente, fugida de casa, divaga pela noite paulistana, povoada de sons e luzes desfocadas. É uma tomada que remete ao universo subjetivo de Raquel. Um momento importante de passagem, de giro de sua vida. Ao olhar para traz, a jovem filha da classe média torna-se estátua de sal. Ao olhar para frente, faz abortar em vida, e para a vida, a nova mulher, Bruna. Assim, o filme (re)alimenta as representações da prostituta no século XXI (ou ao menos uma das mais importantes novas representações da prostituição).

Antes de avançarmos, sobre as considerações na análise fílmica, pontuamos aqui a necessidade de discutirmos, rapidamente, dois problemas. O Primeiro diz respeito ao conceito de prostituição, seguido de sua origem e utilização. Para evitar anacronismos, devemos ter em

mente que o conceito “prostituição” foi formulado no século XIX, nascidos da vontade de saber/poder dos discursos médico-policial (RAGO, 1991, p. 23). Desta maneira, ele não pode ser projetado retroativamente para nomear práticas de comercialização sexual do corpo feminino. É imprescindível considerar que o conceito prostituição é saturado de conotações extremamente moralistas, associado à imagem da sujeira, do esgoto, da podridão e de tudo aquilo que diz respeito a uma dimensão rejeitável na sociedade (RAGO, 1991, p. 54).

Nesse sentido, construir a prostituição como objeto de estudo, produção, aprendizagem e ensino de história é, nas palavras saborosas de Albuquerque Júnior “derrubar o insigne que há nas versões hegemônicas da memória dos vencedores e enfiar nesta memória o ordinário, o menor, o abandonado (2007, p. 86). Ao eleger a prostituição como tema do discurso histórico, empurramos a palavra douta e sábia rumo a um léxico corpo, rumo à carne intumescida de sangue, rumo ao mundo subjetivo labiríntico, rumo ao universo semântico erodido. Não resistimos ao jogo de sedução cognitivo e nos deixamos penetrar pela fala intumescida desse historiador:

A História deve descrever as configurações, os desenhos, o relevo formado pelo depósito constante de camadas de discursos, pela sedimentação das memórias em textos e em todas as formas de linguagem, que ao se acumularem, como o cisco se acumula em pés de parede formando monturos, produzem uma geografia do passado, dão a ele consistência de pedra, de bronze ou de granito, dificultando a percepção dos pequenos grãos, dos pequenos sedimentos, dos pequenos gestos, de múltiplas ações, reações, conflitos, pelejas, sonhos, vidas que o constituíram como unidade de fato e sentido (ALBUQUERQUE JR, 2007, p. 87).

A prostituição *grosso modo* é a utilização do corpo de uma mulher, mediante pagamento e consentimento por parte dela, para a satisfação do pagante. Contudo, não há desejo ou satisfação por parte da prostituta. Isto implica que a prostituição não é uma troca prazerosa e recíproca da utilização dos corpos, mas a utilização unilateral do corpo de uma mulher por um homem, na maioria dos casos, em troca de dinheiro (PATEMAN, 1988, p. 291).

Nesse sentido, Baldini aponta aspectos relevantes e acordes com os descritos acima. Em raros momentos a prostituta Bruna é representada como tendo prazer nas relações sexuais. No início de sua carreira, quando ainda está sob a gerência da cafetina, ela recebe um cliente jovem e belo como ela, Gustavo, interpretado por Juliano Cazarré . A linguagem fílmica, nesse momento, reveste-se de erotismo. As cenas de sexo com os outros clientes são informativamente frias de potência erótica. Apesar de vermos corpos desnudos em ação sexual, o nosso desejo não é estimulado. Na cena de sexo com o jovem varão, másculo,

peludo de corpo definido, contudo, a linguagem cinematográfica despidoradamente provoca a excitação. A luz estimula nossa imaginação para recompor o detalhe da imagem, o som do prazer estimula nossa memória erótica, o enquadramento, o ângulo e o movimento da câmera ressaltam a beleza e a juventude dos corpos no intercurso da carne trêmula.

Fora esta rara cena, a troca entre prostituta e cliente é medida pelo dinheiro que seria o interesse último de Bruna Surfistinha. Cobrar pelo prazer, usufruído pelo homem, garante à mulher relativa isonomia na relação de ambos. Contudo, tal equilíbrio rapidamente volta a ser rompido: uma mulher que cobra por seus serviços é uma “puta”. Socialmente, portanto, o designativo “puta” restitui ao homem seu lugar de poder, recolocando-a numa situação de superioridade. Essa complicada trama de representações sociais, nascidas no húmus do senso comum, dá origem para uma série de sentidos misóginos e sexistas, por exemplo: “quem gosta de homem é viado porque mulher gosta é de dinheiro”.

A discussão sobre a prostituição se faz presente na historiografia, na literatura, no cinema, cada um a seu modo. Para além do imaginário construído pelo povo brasileiro, podemos observar que o fenômeno da prostituição está situado aquém de um conceito enquadrado e cristalizado. Logo, exclui-se, a possibilidade de interpretar essa prática social numa escala definida pelo senso comum. Para compreendê-lo em seus aspectos mais gerais, é necessário, contudo, uma investigação criteriosa.

Não podemos desprezar também a construção de espectros culturais que reportam aos “tempos remotos” da profissão mais “antiga” do mundo até o presente. Tudo aquilo que se convencionou chamar de prostituição se confunde e não precisa os sentidos dessa prática.

Carole Pateman conclui, ao investigar uma sociedade patriarcal em Sidney, Austrália, que as mulheres, seus corpos e suas paixões carnis, representam a “natureza” que necessita ser controlada e superada para que a ordem social seja criada e mantida. Assim, constrói-se uma forma de “resistência silenciosa” envolvendo a mulher, o corpo e o desejo. Enfim, afirmar que a prostituição surgiu há muito tempo atrás sendo, categoricamente, a profissão mais antiga do mundo, é uma atitude cognitiva fácil, à medida que não exige nenhum tipo de análise ou construção histórica. Não refletir sobre seus condicionantes culturais e históricos é contribuir para sua invisibilidade social.

Um segundo problema a ser analisado é o processo no qual se origina o termo prostituição. Para tanto, tomamos como uma possibilidade o trabalho desenvolvido por Cristiana Schettini que analisa as práticas sexuais na cidade do Rio de Janeiro no século XIX. Assim, vimos que a gênese do processo requer um estudo minucioso para se consolidar e ganhar forma, pois segundo a autora.

Os processos de lenocínio iniciados nos anos que seguiram à aprovação do Código Penal republicano, na cidade do Rio de Janeiro, são resultado, sobretudo, da ação seletiva da polícia, decidida a investir contra uma modalidade de prática sexual (prostituição) específica, a de janela, que se concentrava num ponto da cidade [...] Ao mesmo tempo, muitas das mulheres que de um jeito ou de outro se viram obrigadas a deixar suas residências engrossaram os números das que freqüentavam as chamadas casas de rendez-vous ou as hospedarias da região, mediante aos mais variados acordos com os donos. A prática sexual exercida nesses estabelecimentos marcou a dissociação entre o local de moradia e o de trabalho, o que era uma novidade para muitas dessas mulheres (SCHETTINI, 2006, p. 194).

A partir desses argumentos, ao estudar o lenocínio, verificamos que a complexidade ligada à prostituição nos remete a várias mudanças sociais e estruturais dentro da cidade. Segundo ela, as mudanças nos locais de “prostituição” foram percebidas por muitos contemporâneos à época, nos termos de uma dispersão das prostitutas pela cidade. Assim, podemos notar, também, a importância do sentido entre o espaço público e privado para aquela sociedade.

O trabalho de Cristiana Schettini, remeteu-nos à afirmação do antropólogo, Roberto Da Matta

O espaço se confunde com a própria ordem social, de modo que, sem entender a sociedade com suas redes de relações sociais e valores, não se pode interpretar como é concebido. Aliás, nesses sistemas, pode-se dizer que o espaço não existe como uma dimensão social independente e individualizada, estando sempre misturado, interligado ou ‘embebido’ (DA MATTA, 1991, p. 34).

Quando Cristiana Schettini traz para o debate a modalidade de “prostituição de janela”, sutilmente, percebe-se daí que a janela faz a ligação do espaço privado da casa com o espaço público da rua (DA MATTA, 1991, p. 63).

[...] eis aqui as janelas servindo como mediação entre o espaço interno das casas e o espaço externo da rua. [...] até hoje a sociedade parece fiel à sua visão interna do espaço da rua como algo movimentado, propício a desgraças e roubos, local onde as pessoas podem ser confundidas com indigentes e tomadas pelo que não são.[...] Nada mais dramático para alguém de “boa família” ser tomado como um “moleque de rua”; ou uma moça ser vista como uma “mulher da vida” ou alguém que pertence ao mundo do movimento e do mais pleno anonimato. Fazemos uma equação reveladora entre o “ninguém conhece ninguém”, o “ninguém ser de ninguém” e estados sociais altamente liminares como a boemia, o carnaval e, evidentemente, a prostituição e a pré-criminalidade (DA MATTA, 1991, p. 63).

Da Matta trata o espaço da casa como um “mundo” e o espaço da rua como um “outro mundo”. Todavia,

Há também espaços transitórios e problemáticos que recebem um tratamento muito diferente. Assim, tudo o que está relacionado ao paradoxo, ao conflito ou à contradição – como as regiões pobres ou de meretrício – ficam num espaço singular. Geralmente são regiões periféricas ou escondidas por tapumes. Jamais são concebidas como espaços permanentes ou estruturalmente complementares às áreas mais nobres da mesma cidade, mas são sempre vistas como locais de transição: “zonas”, “brejos”, “mangues” e “alagados”. Locais liminares, onde a presença da lama marca um espaço físico confuso e ambíguo. (DAMATTA, 1991, p. 63).

Ao perceber esse “inter-espaço problemático”, que faz referência à prostituição, Da Matta argumenta que, no caso da sociedade brasileira, o que se percebe, muitas vezes, é apenas um pedaço de um sistema diferenciado. Assim, as ações contraditórias dependem do espaço onde o indivíduo se encontra. O autor exemplifica assim: se entrevistarmos um brasileiro comum em casa, ele pode falar da moralidade sexual, dos seus negócios, de religião ou da moda de maneira radicalmente diferente daquela que usaria caso estivesse na rua. Na rua, ele seria ousado para discursar sobre a moral sexual, seria prudente ao mencionar seus negócios e ultra-avançado ao falar de moda. Provavelmente ficaria querendo ouvir para se pronunciar sobre religião. Em casa, porém, seu comportamento seria, em geral, marcado por um conservadorismo palpável, sobretudo se fosse um homem casado e falando de moral sexual diante de suas filhas e mulher. (DAMATTA, 1991, p. 51)

Assim como Da Matta relaciona os espaços da casa e da rua, Cristiana Schettini, em sua narrativa, mostra como as prostitutas “criaram” seu mundo social e político, no início da república, no Rio de Janeiro. Sua obra é interessante, na medida em que desvenda peculiaridades sobre os mistérios das “trabalhadoras do sexo” pela cidade. A autora analisa que, esse universo, era diferente daquele que povoava a literatura da elite na *belle époque*. Segundo ela, algumas trabalhadoras do sexo, usavam esse imaginário para galgar posições numa complexa “hierarquia profissional”. Contudo, a exclusão social era muito presente, pois, socialmente, a idéia da sujeira, do esgoto e da podridão, sugerida por Rago, foi construída de forma muito forte no imaginário do povo brasileiro.

Depois dessa breve digressão às origens urbanas da prostituição, tomando o caso da capital federal do período, voltemos à análise fílmica.

Quando a personagem Rachel deixa o espaço da casa dos pais e vai para o espaço do prostíbulo há uma longa e melancólica caminhada pelas ruas de São Paulo intermediando esse processo, como já referimos. Nesse sentido, a personagem deixa transparecer que a decisão, tomada por ela, é muito difícil e requer, além de coragem, uma força quase que sobrenatural para enfrentar o devir. Talvez, esse desencaixe da personagem que reconhecemos na qualidade de espectador, naquela caminhada impressionista, provenha de todo um contexto

histórico, de ordem pessoal, mas também geral, ao qual nos referimos anteriormente. Ao nos aproximar das emoções da personagem, representadas cinematograficamente, temos uma percepção diferenciada da representação do senso comum como sendo uma “vida fácil”. Qual vida é mais fácil de ser vivida? A das truncadas relações familiares ou a vida das práticas relações sexuais mediadas pelo dinheiro? “Ninguém é como quer ser, mas como podem ser, como conseguem ser”, afirma Débora Secco nos créditos do filme sobre a personagem que interpreta.

Nesses termos, considerando a diversidade de interpretações acerca da prostituição, sejam elas positivas ou negativas; penso que qualquer divergência não pode ser entendida como um erro de interpretação de uma em função da outra. Pois, segundo Margareth Rago:

Embora tenha suscitado reações de grande ansiedade por parte de alguns setores da sociedade, o mundo da prostituição foi marcado por toda uma auréola de mistérios, fascínio e atração. Nele se configurou uma importante rede de sociabilidade: fluxos que circulavam entre os cafés-consertos, cabarés, “pensões chics”, teatros e restaurantes, congregando artistas, músicos, coristas, dançarinas, boêmios, gigolôs, prostitutas estrangeiras e brasileiras, seguidas por toda uma corte de empregados, responsáveis pela infra-estrutura de serviços: choferes, garçons, arrumadeiras, cozinheiras, manicuras, costureiras, porteiros, “meninos de recado (RAGO, 1991, p. 155).

Nesse mundo, tem-se início a atuação da personagem Bruna Surfistinha. Uma série de tomadas mostra o cotidiano do bordel e, numa escala maior, o das garotas em geral e, numa menor, o de Surfistinha. A exploração da força de trabalho da prostituta é evidenciada na relação que se estabelece entre a cafetina e a prostituta, pois a cada cem reais decorrentes de um programa, a prostituta ficava com quarenta e os outros sessenta eram da casa. A cafetina oferece a infra-estrutura necessária para que a prostituta possa executar sua produção.

Deste ponto adiante, para nos espectadores, nasce a zona do meretrício propriamente dita, com sua geografia e seus modos específicos de funcionamento: códigos, leis e práticas, que configuravam uma cultura e espaço diferenciados. No conjunto da cidade, aquele edifício, aquele apartamento, em específico, é um mundo paralelo.

Notamos, embora não fique claro nos discursos propostos pelo diretor do filme que, ainda há, em certa medida, a função civilizadora da prostituição, apontada no trabalho de Margareth Rago. Em meio às tomadas do filme, percebemos o desenvolvimento de algumas formas de sociabilidade e vivências peculiares à prostituição no contato de Bruna Surfistinha com seus clientes. Os problemas sociais dos indivíduos, para além de sua vontade de satisfação sexual, rompem as portas do bordel de Larissa. Chegam às quatro paredes, não se

separam das dimensões mais íntimas do relacionamento humano. Para além de serem sexuais, as dimensões sociais de nossa existência mostram sua força: carências, medos, desejos, esperanças que, na maioria das vezes, são trocadas pela bagatela de R\$ 100,00.

A prostituição preenchia ainda um papel “civilizador” na sociedade, porque aí se realizava a iniciação sexual dos rapazes, rito de passagem para sua abertura à alteridade. Alternativa para a preservação da virgindade das moças e da castidade das esposas, como se argumentava, a prostituição era parcial e ambigüamente aceita como lugar onde os jovens poderiam saciar os impulsos ardentes de uma fase de sua vida, para depois assentarem-se e permanecerem casados. A sexualidade masculina deveria ser despendida nesse momento da vida jovem, para que depois o homem se dedicasse exclusivamente ao lar e à vida racional dos negócios. Portanto, ao mesmo tempo que era percebida como mulher desregrada, a prostituta figurava como aquela que poderia modelizar as pulsões sexuais dos jovens, ainda em estado bruto. Função libertina e religiosa, a iniciação sexual significava uma ordenação das pulsões instintivas consideradas ameaçadoras. Daí a ambigüidade que caracterizou a relação da sociedade normalizada com o universo explosivo dos prazeres ilícitos, ao mesmo tempo desejado, plano de mistérios e de vida (RAGO, 1991, p. 169).

Margareth Rago, em seu estudo sobre o imaginário da sexualidade feminina e a prostituição na *Belle Époque* paulistana, remete-nos à emergência de novas imagens sobre as mulheres. Como mulheres respeitáveis, mulheres de “vida livre”, mulheres fatais. Acompanhadas de mulheres vitimizadas aos novos padrões de consumo de uma sociedade que passava por um processo de modernização, crescimento econômico, explosão demográfica, *desterritorialização das subjetividades*, expansão capitalista e de desenvolvimento urbano-industrial (RAGO, 1991, p. 171).

Embora que de maneira primária com relação à idéia de função civilizadora apresentada por Rago, Baldini toca nesse ponto quando apresenta o encontro de Rachel e de seu colega de classe, Rominho, na casa dele, num bairro elitizado da Cidade de São Paulo - digo elitizado pois, de maneira sutil, a cena mostra que há cinco carros de luxo e uma lancha dentro da garagem da casa. Assim, pode-se pensar que, mesmo que de formas diferentes, os jovens, como descritos no filme, necessitam ser controlados sexualmente através da “prostituição” para assumirem seus postos de maridos na sociedade.

Assim como Rago mostra como houve essa mudança na sexualidade feminina na *Belle Époque* paulistana da década de 1930, percebemos ao longo do filme que há uma mudança radical na vida de Bruna Surfistinha. Depois de iniciada, parece não haver opções de retorno, quer por conta das “redes de aprisionamento” (drogas, dinheiro, fama, entre outros), quer por conta dos novos mundos e sensações descortinados pela nova vida de Bruna Surfistinha que antes eram interditadas à menina presente em Raquel. Pois, como descreve a personagem em sua primeira transa no bordel, há uma morte de Raquel para que Bruna nasça: “eu não chorei, eu não pedi pra parar, eu não voltei correndo pra casa. Naquela hora, aquela Raquel que eu era, vive no passado”.

Nesse sentido, pode-se pensar que tanto as relações de poder e os personagens inseridos nelas, podem interferir de maneira crucial na construção da personagem principal, Bruna Surfistinha, pois segundo nos mostra Margareth Rago.

As cafetinas faziam a prostituta abortar todos os sonhos e potencialidades de estabelecer vínculos afetivos mais duradouros e equilibrados – seja com um amante ou com filhos – e desistir de quaisquer outras aspirações de vida. [...] Nesse sentido, ela reforça sua dependência emocional, impondo-se como referência necessária, ponto fixo em torno do qual a prostituta deveria girar. (RAGO, 1991, p. 279).

Ademais, há um incômodo durante o desenrolar da trama de Bruna Surfistinha que seria a procura por algo que ora se mostra como concreto – o conforto material – ora por alguma coisa indefinida e incerta – uma carência afetiva imediata ou uma carência existencial.

Nesse sentido, Carole Pateman, ao estudar o contrato sexual dentro de uma sociedade patriarcal, na Austrália, questiona-se sobre o que haveria de errado com a prostituição. A autora mostra que no patriarcado moderno (século XIX) existe uma variedade de meios pelos quais os homens mantêm os termos do contrato sexual. Segundo ela, o contrato de casamento, para a sociedade patriarcal, é fundamental para que os homens tenham acesso aos corpos das mulheres. Porém, o casamento, com o passar dos tempos, torna-se apenas uma das formas, dentre as aceitáveis, para os homens terem esse acesso garantido. Segundo ela, a prostituição é parte integrante do capitalismo, por isso, além dos “arranjos privados” (viver junto ou sexo casual), há um enorme e milionário comércio de corpos femininos (PATEMAN, 1988, p. 279).

Essa autora mostra como a prostituição é, a exemplo de outras formas de empreendimentos capitalistas, um empreendimento privado. O contrato entre cliente e prostituta é visto como um acordo particular entre comprador e vendedor. Nessa perspectiva, segundo a autora, a prostituta detém a propriedade em sua pessoa e contrata parte dessa propriedade no mercado. Uma prostituta não vende a si mesma ou mesmo seu órgão sexual como normalmente se admite, mas contrata o uso de serviços sexuais (PATEMAN, 1988, p. 297). Nesses termos, o corpo e o ser da prostituta não são oferecidos no mercado, ou seja, ela pode contratar o uso de seus serviços sem danos para si.

A sujeição sexual das esposas nunca deixou de ser explicada e reiterada pelas tecnologias sociais, mas, até bem recentemente, era difícil encontrar uma defesa da prostituição. Esta era encarada, por exemplo, como um mal necessário que protegia as jovens de família do estupro e protegia o casamento e a família dos desvarios do desejo sexual dos homens, insaciáveis por sua natureza; ou como uma consequência lamentável da pobreza e

das restrições sociais enfrentadas pelas mulheres que tinham de se sustentar (PATEMAN, 1988, p. 299).

Na visão da pesquisadora, na estrutura da “instituição” definida como prostituição, para os contratualistas:

[...] as ‘prostitutas’ estão submetidas aos ‘clientes’, exatamente como as ‘esposas’ estão submetidas aos ‘maridos’, na estrutura do casamento. O que há de diferente é que enquanto a esposa se submete a um homem que irá ‘defendê-la’ de todos os outros; a prostituta é defendida por ‘todos’ contra a tirania de um marido (PATEMAN, 1988, p. 286).

Para Pateman, uma questão muito importante e que merece atenção, é o fato de que, depois do século XIX, parecem ficar óbvias as atividades que se enquadram neste rótulo. Todavia, a prostituição, a partir do século XX, faz parte de uma indústria internacional do sexo, segundo a autora. Inclui a difusão de livros, filmes pornográficos, a oferta de clubes de *strip-tease* e a venda de excursões sexuais. Assim, a satisfação de um “simples” desejo sexual não exige que um homem tenha acesso direto ao corpo de uma mulher. Segundo Pateman, as atividades, que podem ser corretamente chamadas de prostituição são “o ato sexual” e as atividades a ele ligadas, tais como “o alívio natural” e o sexo oral (PATEMAN, 1988, p. 293).

O uso dos meios de comunicação e a oferta de produtos ligados ao mundo da prostituição é parte integrante da obra de Marcus Baldini através, principalmente, do blog de Bruna surfistinha que fez com que ela se tornasse a prostituta “mais famosa” do Brasil no ano de 2005 na cidade de São Paulo.

Vimos, através dos “pedaços dessa história”, da historiografia e do cinema que, assim como foi mostrada a ascensão da personagem Bruna Surfistinha, há os momentos de crise, escolhas e perguntas que, por vezes, ficam sem respostas ao longo do caminho. Baldini procurou mostrar esse processo com cenas que faziam referência ao uso das drogas, as ansiedades pessoais, as escolhas de Raquel/Bruna, à falta de dinheiro, à doença, e de uma ascensão à fama que, em alguma medida, não responde aos anseios e às deficiências geradas por relações sociais carregadas de interpretações equivocadas e construções mediadas por um “engodo” sutil, da parte dos personagens que compõem a vitrine do mundo da prostituição, em conjunto com outros mundos que se intitulam mais polidos e “civilmente” mais aceitos, culturalmente, aqui no Brasil

Em suma, fiquemos, por hora, com a silenciosa caminhada de Bruna Surfistinha ou, melhor, de Raquel pelas ruas da cidade, pois quem caminha pensativa é Raquel, uma vez

que Bruna, nessa hora não havia nascido. Ao som pertinente de Radiohead (Fase *Plastic trees*), parecemos nos “perder”, com a personagem, na noite da cidade...

“No privê, como em qualquer outro emprego, o segredo é saber se vender... no começo eu não sabia fazer sexo. Eu não sabia ser desejada. Eu nunca tinha imaginado que alguém pagaria pra fazer sexo comigo, mas só na primeira semana eu fiquei com uns trinta “caras”. Isso é mais do que uma boa parte das mulheres treparam a vida toda. Parecia o emprego mais fácil do mundo, mas não era. O bom mesmo é que eu ganhava mais do que o dobro de alguém com carteira assinada, ou aquelas filhinhas de papai, no colégio, que não têm nada além de um diploma na parede”

“... Às vezes, eu tenho saudade da vida de antes... mas, eu acho que sinto mais falta da família que eu queria ter do que da família que eu tinha de verdade... eu tenho orgulho de mim! Eu conheci todo tipo de gente... eu me permiti ser outra pessoa... claro que eu fiz muitas escolhas erradas também... se não fosse desse jeito eu nunca teria aprendido a gostar de mim como eu sou... é por isso que eu to contando essa história... pra não esquecer dela nunca... que foi como garota de programa que eu me conheci de verdade... eu aprendi muita coisa... talvez se eu tivesse ficado na casa de meus pais agente tivesse se entendido... a Bruna nem teria existido só a Raquel, mas só a Bruna poderia chegar a essa conclusão, nunca a Raquel... Eu vou parar de fazer programa... quero casar, ter filhos, todas essas coisas que todo mundo quer, mas antes eu preciso juntar uma grana pra ficar tranqüila... vou trabalhar seis meses, isso dá uns 700/800 programas... Quando eu sair dessa vida eu vou sair como eu entrei sabendo que foi uma escolha que eu fiz... Entra! ”.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *História: redemoinhos que atravessam os monturos da memória*. IN: _____. *História: a arte de inventar o passado*. Bauru: Edusc, 2007. p. 85-97.

DA MATTA, Roberto, *A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1991.

FERRO, Eula Pereira. *Prostituição e romance*. Goiânia: Ed. UCG, 1997.

FOUCAULT, Michel, 1926-1984. *História da sexualidade; o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984. v. 2.

FOUCAULT, Michel. *Historia da sexualidade*. Rio de Janeiro: Graal. 1985. V. 3. (O cuidado de si).

MARCUS BALDINI: *Bruna Surfistinha*: obra cinematográfica baseada no livro: “O Doce Veneno do Escorpião” de Raquel Pacheco em depoimento a Jorge Tarquini, TVZERO, 2010.

PATEMAN, Carole. *O Contrato Sexual*; tradução Marta Avancini: Paz e Terra, 1993.

RAGO, Luiza Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar (1890-1930)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

RAGO, Luiza Margareth. *Os prazeres da noite: prostituição e códigos de sexualidade feminina em São Paulo, 1890-1930*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

SCHETTINI, Cristina, "*Que tenhas teu corpo*": uma história social da prostituição no Rio de Janeiro das primeiras décadas republicanas. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2006.

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

ISSN 2238-7609

COUTO DE MAGALHÃES E A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA DE SI MESMO: DA NARRATIVA DOS TEMPOS DE GLÓRIA A MELANCOLIA NA ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA

Patrícia Simone de Araujo¹
patricia.simone13@hotmail.com

RESUMO: Ao tecer a vida em uma trama narrativa baseada no culto a memória de si mesmo - seja na tarefa de lembrar como dever de memória em prol de um ideal nacional ou no relato íntimo autobiográfico – constitui um dos objetivos dos escritos de José Vieira Couto de Magalhães. Procura-se nesse texto estudar como Couto de Magalhães buscou construir sua identidade em dois períodos de sua vida em tipos de escritas diferenciadas: o primeiro, no período áureo da vida, a juventude, redige uma de suas obras de maior expoente *Viagem ao Araguaia* que tinha como um dos seus objetivos a valorização da auto-imagem como herói nacional; e caminhando para o final de sua vida Couto escreve seu diário íntimo de um homem angustiado com seu presente ao perceber que tudo aquilo que tinha lutado, os seus referenciais, os valores e concepções que acreditava e defendia, estavam desmoronando com os “rumores” da instauração da República. Assim, Couto de Magalhães ordena e reordena sua identidade no presente da escrita autobiográfica com outro tempo, o do passado.

PALAVRAS-CHAVE: Couto de Magalhães; Memória; Diário íntimo; Viagem ao Araguaia.

ABSTRACT: When weaving life into a narrative plot based on the cult of memory itself - is the task of remembering as a duty of memory in favor of a national ideal or reporting intimate autobiographical - is one of the goals of the writings of José Vieira Couto de Magalhães . The aim is to study how this text Couto de Magalhães tried to build their identity in two periods of his life in different types of writing: the first, in the golden period of life, youth, writes one of

¹ Mestranda pelo Programa de pós-graduação da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás (UFG), bolsista reuni.

his greatest exponent of that Journey to the Araguaia had as one of its goals the enhancement of self-image as a national hero, and walking to the end of his life Couto writes his diary of a man anguished by his gift to realize that everything he had fought, its references, the values and concepts that believed and advocated, were falling apart with the "rumors" of the establishment of the Republic. So, Couto de Magalhães orders and reorders its present identity of autobiographical writing in another time, the past.

KEYWORDS: Couto de Magalhães; Memory; Diary; Viagem ao Araguaia.

A elite brasileira do século XIX promove um palco de discussão cuja temática principal centra-se na “encenação” de uma história nacional tendo como objetivo primordial a criação de uma identidade nacional. Para isto, a elite lança-se na tarefa de “fabricação” de uma memória nacional fundamentada sob os pilares de temáticas como a raça e o povo que a compunha.

A obra de Von Martius *Como se deve escrever a História Nacional*, escrita em 1845, sob a tutela do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) é essencial para perceber como iria desencadear-se a formulação da narrativa histórica acerca da memória nacional. As temáticas como se processaria o caminho da evolução da nação brasileira e a degeneração sob os auspícios de românticos e naturalistas cientificizantes tornaram-se temas centrais. Buscava-se assim, o sentido de nacionalidade no encontro das três raças.

Alguns autores tornaram-se verdadeiros “clássicos” - como Sílvio Romero, José Veríssimo, Tavares Bastos, Joaquim Nabuco, e dentro tantos outros - para se pensar o processo de constituição da nacionalidade brasileira. Contudo, outros autores foram simplesmente “esquecidos” no estudo do Brasil Império. Dentre esses, destacaremos aqui nesse texto o papel exercido pelo político e intelectual, José Vieira Couto de Magalhães².

² Um dos motivos que podem ser elucidativos para se entender o porquê de Couto de Magalhães não ter tornado-se um dos autores “consagrados” do Brasil Império pela historiografia pode ser encontrado na interpretação de José Murilo de Carvalho (1995). Este autor chama atenção para a batalha de símbolos e alegorias que foram implantados no Brasil a partir da República, em 1889, que se traduzia em um jogo que envolvia as categorias lembrança/esquecimento. José Murilo de Carvalho esclarece que no período republicano existia uma preocupação dos intelectuais da época de tentarem, se não eliminar, pelo menos silenciar o nome das figuras que tinham sua imagem ligada aos ideais políticos monarquistas, como Couto de Magalhães. Fato esse, que pode ser percebido na manipulação das narrativas literárias empreendidas pelos intelectuais do período republicano que ao retratarem, por exemplo, a Guerra do Paraguai (1864-1870) silenciavam muitas vezes em seus escritos a participação de Couto de Magalhães. Mesmo que este tenha sido um participante da Guerra do Paraguai, ostentando um título de general, incontestavelmente era figura ligada à Monarquia e conseqüentemente a tudo que esta representava - tanto que teve sua prisão decretada por Floriano Peixoto por seu envolvimento na segunda Revolta da Armada ocorrida entre 1893 e 1894 - e por isso deveria ser esquecida.

José Vieira Couto de Magalhães (1837-1898) nasceu em Diamantina em Minas Gerais e foi um típico político do século XIX. Coursou o Seminário de Mariana e a Faculdade de Direito de São Paulo. Formado em Direito, exerceu o cargo de Secretário do Governo de Minas Gerais entre 1860 e 1861. Foi presidente das províncias de Goiás (1863-1864), Pará (1864-1866), Mato Grosso (1866-1867) e São Paulo (1889). Foi sócio do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Autor de uma dezena de livros de caráter histórico, destacando-se: *Viagem ao Araguaia* (1863), *O Selvagem* (1876) e *Ensaio de antropologia* (1894). Escritor fecundo, político influente, Couto de Magalhães foi igualmente bem sucedido homem de negócios, diretor do banco de São Paulo, fundador de empresas de transporte fluvial e ferroviário.

Couto de Magalhães é um homem indubitavelmente sintonizado com os anseios da elite de sua época. Compartilhava o sonho de uma nação autônoma, ou seja, com uma identidade nacional própria, livre das amarras de uma memória ligada à incessante lembrança de uma insignificante colônia sem sentido político, social e cultural próprio se não fosse pensada como mero território subjugado por sua metrópole.

As obras de Couto de Magalhães estão comprometidas com um ideal que ligavam e uniam a intelligentsia política: construir um sentido grandioso para a nação brasileira. A “inteligência” imperial brasileira buscava assim, encontrar em um passado mítico responder as inquietações de um presente que se traduziam em construir uma identidade nacional para que as projeções para o futuro se realizassem em termos de progresso.

O desejo de criar uma história cuja temática principal remetesse a autonomia política e econômica em relação a Portugal dá vida aos escritos de Couto que além de possuírem um tom nativista, também contam como característica um estilo literário explicitamente “criativo”, isto é, no sentido, de possuírem como marca distintiva das obras tidas como “científicas” de sua época, uma aflorada capacidade imaginativa do seu autor. A autora Maria Helena P. T. Machado (2000) chama a atenção para esse fato, ao caracterizar Couto de Magalhães como um mitógrafo.

A narrativa de Couto contava com uma engenhosa escrita comprometida na fabricação de mitos e heróis nacionais. Machado (2000) destaca como Couto de Magalhães tira das sombras do esquecimento um episódio histórico que ocorreu em 1720 nas Gerais e lhe dá vida de um evento significativo prenhe do sentimento nativista que teria sido de suma importância para a deflagração da Conjuração Mineira. A revolta fiscal ocorrida nas Gerais, no governo do conde de Assumar, tida, ao menos inicialmente, como um insignificante fato de desobediência popular contra a cobrança da derrama pelo próprio conde de Assumar,

ganhou mais tarde, como se atesta no relatório do mesmo conde, foros de insurreição, dada a necessidade de justificar a repressão draconiana a quem foram submetidos seus participantes. Assim,

“Se o brasileiro não se dobrava à tirania metropolitana, necessário era forjar seus heróis e seus mártires, nos quais o destino da rebeldia e do auto-sacrifício estivesse claramente expresso. Como não há mito sem herói, não sem razão Couto terminou seu texto sublimando não apenas o caráter heróico de Felipe dos Santos (que nem ao menos era o líder da pretensa revolta), mas igualmente, sua similitude com Tiradentes. Atende-se para os recursos a partir dos quais o autor transformou Felipe em principal partícipe da revolta e herói nacional do cunho dos mártires da pátria” (MACHADO, 2000, p. 67).

Ao analisar o fragmento acima podemos perceber também uma intencionalidade no ato de lembrar explicitando certa manipulação da memória. Observa-se assim, que a criação da história nacional está intimamente ligada a questão das disputas de memória entendidas como disputa de poder, nas quais não apenas um sujeito, mas também o grupo do qual ele se elege como representante participam.

O ato de lembrar como movimento de busca e recordação para Couto de Magalhães assim como para a elite a qual integrava impunha-se um certo dever de memória. A manipulação da memória aqui está intrinsecamente ligada com formulação da identidade de um grupo:

“No plano mais profundo, o das mediações simbólicas da ação, a memória é incorporada à constituição da identidade por meio da função narrativa. A ideologização da memória torna-se possível pelos recursos de variação oferecidos pelo trabalho de configuração narrativa. E como os personagens da narrativa são postos na trama simultaneamente à história narrada, a configuração narrativa contribui para modelar a identidade dos protagonistas da ação ao mesmo que os contornos da própria ação [...]. É mais precisamente a função seletiva da narrativa que oferece à manipulação a oportunidade e os meios de uma estratégia engenhosa que consiste, de saída, numa estratégia do esquecimento quanto da rememoração” (RICOEUR, 2007, p. 98).

As narrativas de Couto privilegiam determinados acontecimentos e personagens dando-lhes um tom glorioso e heróico, como atesta Machado (2000) ao se referir ao fato citado acima, em que Couto ao retirar do esquecimento o “obscuro episódio da história regional de Minas, foi capaz de transformá-lo num evento significativo do sentimento nativista, inscrevendo-o no suposto processo histórico de constituição da nacionalidade” (MACHADO, 2000, p. 146). Assim, a produção de Couto de Magalhães possuía como um dos objetivos primordiais a criação de símbolos nacionais que pudessem produzir um sentimento de união entre os indivíduos brasileiros.

A fabricação de uma identidade nacional torna-se o ponto crucial que unia a elite brasileira do século XIX. Para Samuel Tomei, (2007, p. 2) “o dever de memória é indispensável à manutenção da unidade de um grupo, conferindo-lhe coerência de valores, normas, comuns [...]. O dever de memória, ou culto da memória que nos deve ser comum, é, do ponto de vista de qualquer poder, o princípio de coesão por excelência”.

A ambição das obras de Couto de Magalhães de tentar construir uma história nacional mescla-se com outro intuito de cunho pessoal. Possuidor de uma personalidade narcisística e também de um grande talento narrativo em fabricar mitos e heróis, Couto também demonstrou outra preocupação em seus escritos - principalmente na obra *Viagem ao Araguaia*- que se constitui em construir uma memória heróica de si mesmo.

A tentativa de Couto em suas obras de formular uma identidade enquanto grande herói da Guerra do Paraguai está interligada e muitas vezes até confunde-se com o projeto de nação idealizado por ele. Formular a própria identidade heróica enquanto homem público para Couto de Magalhães é também, de certa forma, contribuir para a construção da identidade nacional, assim, a constituição da identidade do sujeito é também um momento, em narrativas, da constituição da identidade de uma comunidade (RICOEUR, 1991)

No livro *Viagem ao Araguaia*³ podemos vislumbrar como essa personagem procura construir uma representação de si mesmo destacando-se como um grande herói, corajoso e possuidor de características excepcionais e fundamentais para se vencer uma guerra, como fica claro no seguinte trecho:

“[...] demitido da presidência do Pará, vim para o Mato Grosso, em época em que a Guerra do Paraguai estava no seu período mais agudo.
A Província de Mato Grosso havia sido invadida e, desde a invasão, o baixo Paraguai estava em seu período mais agudo, o que se comunicava com a Bolívia, permanecia em poder do inimigo [...].
Nessa ocasião, o governo do Brasil estava ativando a luta por todos os meios:
[...] Para desalojar os paraguaios de Mato Grosso e corta-lhes as comunicações com a Bolívia, fui eu o escolhido, em falta de melhor, porque todos os nossos generais válidos estavam no Sul, empenhados na guerra, e cá só tínhamos velhos, de todo impróprios para fazer a viagem difícil aqui a Cuiabá, por terra, e os quatro que me antecederam ficaram no caminho [...].
Efetivamente, fui mais que feliz; em pouco mais de dois meses, fiz a viagem, e em menos de um ano tinha conseguido derrotar os paraguaios, libertar a Província e impedir os auxílios que da Bolívia pudessem ir aos paraguaios, como consta dos relatórios dos ministros da Guerra desse tempo” (MAGALHÃES, 1974, p. 44-45, grifos meus).

³ O livro *Viagem Araguaia* assemelha-se ao diário de campo antropológico. Escrito por Couto no calor da sua juventude, quando foi nomeado Presidente da Província de Goiás aos vinte quatro anos de idade, está ceceado de notas pessoais e descrições idílicas acerca da população e paisagem do sertão brasileiro.

Em outro momento da mesma obra Couto deixa registrado a sua importância histórica para o Brasil ao destacar-se como personalidade decisiva para a vitória brasileira na Guerra do Paraguai e para o estabelecimento da navegação a vapor: “[...] ligadas à minha vida individual, ou a acontecimentos históricos de que fui o principal autor – como sejam: a libertação da Província de Mato Grosso do jugo dos paraguaios e a fundação da navegação a vapor do Araguaia [...]”⁴.

Devido justamente ao reconhecimento aos serviços prestados enquanto presidente da Província de Mato Grosso durante o conflito com o Paraguai que o imperador D. Pedro II concedeu-lhe o título de general a Couto de Magalhães. “A partir disso, ele ostenta orgulhoso o título de general e passa a constar no panteão cívico dos heróis nacionais” (HENRIQUE, 2009, p.13).

Já no final de sua vida quando redige, em setembro de 1898, o prefácio da obra de Henrique da Silva, *Caças e caçadas no Brasil*, ainda demonstra a preocupação em deixar uma memória heróica de si mesmo para a posterioridade ressaltando suas notórias qualidades de desbravador dos sertões, de um homem forte e exímio militar:

“[...] [s]em os exercícios másculos da caça, se eu não fora outrora robusto, canseiro e nadador, não teria vencido os paraguayos nem reconquistado, durante dous annos de campanha na guerra do Paraguay, parte do hoje Estado de Matto-Grosso, que esteve em seu domínio...” (SILVA, 1898, p. 6).

O desejo de imortalidade e a vontade de assegurar um lugar de destaque na história se faz sentir em seus atos, vistos não raras vezes, como heróicos. Contrariando, por exemplo, os desacreditados na navegação do rio Araguaia fez desmontar as margens do Rio Paraguai um vapor de guerra que foi conduzido por terra até as águas do Araguaia, implantando a navegação a vapor de tal rio. Esse ato foi narrado por seus biógrafos - como, por exemplo, pelo autor Aureliano Leite⁵ - em tom de uma epopéia grega na glorificação dos grandiosos feitos de seu herói, José Vieira Couto de Magalhães.

Outro aspecto importante em destacar-se dos livros de nosso mitógrafo é sua dedicação em criar uma figura mítica do indígena, isto é, do bom indígena. Couto auxiliou na fabricação de um imaginário em torno do indígena como elemento fundante da nação brasileira influenciando os intelectuais de sua época, participando do movimento conhecido como indigenista.

⁴ Idem: 23.

⁵ LEITE, Aureliano. *O Brigadeiro Couto de Magalhães: sentido nacionalista de sua obra*. Rio de Janeiro: Sauer, 1936.

A obra *O Selvagem* é um bom exemplo desse sentimento nativista que se expressa na caracterização idílica acerca da imagem do indígena. Tal obra alcançou extrema notoriedade no século XIX tornando-se a obra mais famosa dessa personalidade. Redigida para figurar na Exposição da Filadélfia em 1876 a pedido do próprio Imperador, esse livro valoriza o papel do indígena no processo de formação identitária da nacionalidade brasileira. Superior em suas qualidades o elemento autóctone era base positiva para a mestiçagem. Propunha assim, uma ocupação do sertão brasileiro através da civilização pacífica dos indígenas.

Se por um lado percebemos na análise empreendida até aqui um excesso de memória na valorização do elemento nacional como essencial na formação da identidade brasileira visualizamos do outro abuso de esquecimento. Os relatos registrados por Couto nos seus livros *Viagem ao Araguaia* e principalmente *O Selvagem* não toca em nenhum momento o modo violento que foi empreendido o processo de “civilização” do indígena. Não podemos esquecer que o silêncio é também eloquente, não comentar a maneira como foi realizado o massacre dos nativos brasileiros, é uma maneira de Couto de não ferir sua imagem heróica. Usar o verbo matar nos seus escritos para referir-se a uma ação cometida contra os indígenas seria uma tolice para quem queria ficar na história como o homem que lutou em prol da população indígena e de sua cultura.

No diário íntimo⁶ escrito de 1880 a 1887, Couto também deixa transparecer a apreensão de que as ruínas provocadas pelo tempo na memória dos indivíduos retirassem o seu nome do panteão heróico que conseguiu galgar na sua época de juventude e que a marca do tempo o levasse ao mais sombrio dos seus medos: o esquecimento.

“E isto é a vida! As alegrias tão poucas, tanta ansiedade, e por fim de contas morreu e aí fica tudo. Eu tenho a ambição de fundar alguma coisa que preserve meu nome do esquecimento. Penso que esses antigos senhores feudais que fundaram famílias foram felizes. Quando, porém, se lê a história da humanidade fica-se desanimado; a mais antiga família do mundo não alcança a mil annos; a exceção das ruínas não há coisa alguma que ature há mais de mil annos; e o que são mil annos em comparação com as épocas geológicas? O que é que eu posso fazer que iguale nem de longe ao que fez Mohammed, Confúcio e qualquer dos heróis da história humana? Nada; no entretanto, onde estão suas famílias? Tudo está desaparecido na voragem do tempo” (MAGALHÃES, 1998, p. 112 e 113).

⁶ A maior parte do diário foi escrita quando Couto estava em Londres. Nesse documento essa personalidade registra seu sentimento de saudosismo em relação aos sertões brasileiros, seu menoscabo pelas mulheres, seus sonhos eróticos homossexuais, seus cuidados com o corpo, seu pavor diante da possibilidade de adoecer, os negócios e os seus relacionamentos pessoais e íntimos.

O desejo de Couto de fixar o seu passado como um tempo de um homem glorioso através de sua escrita responde simultaneamente ao anseio de perpetuar-se, ou mais que isso, de constituir a própria identidade pelos tempos adiante. Os gregos já manifestavam esse desejo de perpetuação do nome dos seus grandes heróis através do tempo, como nos informa Renato Janine Ribeiro (1998): “Lembre-se Aquiles: já os gregos pensavam na opção entre uma vida longa e pouco notável ou uma vida breve, porém seguida de glória imorredoura” (RIBEIRO, 1998, p. 35).

A escrita de si não pode ser vista ingenuamente como uma prática neutra, “é muitas vezes a única ocasião de um indivíduo se fazer ver tal como ele se vê e tal como ele como ele desejaria ser visto” (ARTIÈRES, 1998, p. 31). Nesse sentido, Couto ao registrar a si mesmo no seu ato autobiográfico como um grande homem, ao mostrar-se preocupado em enfatizar a importância de um indivíduo em praticar atos heróicos, valorizando os seus próprios feitos pretendia legar a posterioridade uma imagem de grande mártir que dedicou sua vida em prol da nação. Mesmo que uma autobiografia não seja escrita com o objetivo de ser destinada a publicação, o ato de arquivar registros pessoais como diários íntimos pode indicar o anseio de um indivíduo “ser, a *posteriori*, reconhecido por uma identidade digna de nota” (RIBEIRO, 1988, p. 35).

Seguindo de certa forma um caminho contrário a força motriz que movia a escrita de suas obras - atender aos anseios compartilhado por um grupo na tentativa de criar uma história nacional - no diário Couto não tem a pretensão de agradar a uma coletividade. Na escrita íntima, a subjetividade é posta acima dos anseios coletivos para que no ato da escrita a narrativa seja conduzida pela sinceridade de seu autor.

O tempo da narrativa autobiográfica é o da interioridade. Escrever tendo como pauta principal a própria vida é expressar seus sentimentos mais íntimos: medos, receios, angústias, paixões, decepções, frustrações e outros. É deixar registrado tudo aquilo que em público seria muito difícil transparecer por medo de críticas, reprovações e repressões de outrem.

Ao analisar a documentação de cunho autobiográfico, torna-se essencial o pesquisador refletir sobre algumas categorias que perpassam a composição desse tipo de escrita, como: Tempo, Memória e Identidade. As diversas temporalidades - de um passado que não é mais, de um presente que quando percebemos já passou, e um futuro que ainda está por vir – está intrinsecamente ligado com as questões da memória e identidade quando nos dedicamos em narrar a nossa própria vida.

As lacunas (tão próprias da memória) e a diversidade de temporalidades que compõem a vida de um sujeito serão “mascaradas” na escrita de si por uma falsa sensação de coerência do sujeito proporcionada pelo fio condutor da narrativa. Esse efeito proporcionado por esse tipo de escrita é denominado pelo que Bourdieu (1996) chama de “ilusão biográfica”. Narrar-se, portanto, é tentar traçar uma determinada identidade a si mesmo no intuito de atribuir estabilidade e coerência a trajetória de vida.

Um dos propósitos que podem levar uma pessoa a escrever uma autobiografia traduz-se na tentativa de autoconhecimento. Refletir sobre a própria vida é também tentar responder a seguinte pergunta: quem sou eu? A resposta a essa pergunta vai perpassar na autobiografia por aquilo que P. Ricoeur (1991) denominou de identidade narrativa⁷.

Couto de Magalhães constrói discursivamente sua identidade. Na opção política de rememorar como dever de memória, procura construir sua imagem ligada aos valores e concepções compartilhados pela elite imperial. Os traços de permanência de sua identidade que o acompanham até o final de sua vida - quando começa a redigir o diário aqui em testa - é o (auto) reconhecimento de ser um indivíduo ligado indubitavelmente ao período imperial ou como muitos biógrafos o caracterizaram “um monarquista convicto”.

A redação do seu diário é realizada num período em que já era possível observar os indícios do desfalecimento do período monárquico no Brasil. Percebendo as mudanças no campo político, Couto demonstra saber que a imagem e o prestígio social que tanto lutara para conseguir poderiam não resistir com a instauração da República.

Em 1889, quando ocupava o cargo de presidente da Província de São Paulo, foi republicado o livro *Viagem ao Araguaia*, publicado pela primeira vez em 1863. No capítulo inicial dessa obra ele explana: “[...] os costumes nacionais estão de tal sorte transformados que eu, que não me considero velho, contudo, em muita coisa, pertenço a uma sociedade que deixou de existir” (1974, p. 44). É nesse ponto de um eixo temporal morto, de certa forma de uma “sociedade que deixou de existir”, que ele ordena e reordena sua identidade. Ao final de sua vida Couto, tinha consciência de ter sido do Brasil de ontem, construindo seu presente com outro tempo, o passado (HENRIQUE, 2009).

⁷ A identidade, para P. Ricoeur, deve repousar na dialética do que denomina de *identidade idem* e *identidade ipse*. A *idenidade* (do latim *idem*, mesmo) seria o eixo relacional de características que se mantêm no decorrer da vida do sujeito, de modo a estabelecer uma mesmidade reconhecível, servindo então como referência para responder o “quê?” da identidade. A *ipseidade* (do latim *ipse*, si mesmo) é concernente ao aspecto subjetivo da permanência no tempo, seria o núcleo com traços mais duráveis que trazem o reconhecimento do si (seja individual ou grupal) e que contém a singularidade do sujeito, estabelecida pela alteridade, pela oposição, e não pela comparação do mesmo; é o elemento que responde ao “quem?” da identidade, aproximando-se do que ele toma como palavra dada.

O advento da República representou para Couto a falência de seus projetos e dos valores e concepções que cultivara enquanto político do Brasil Imperial. O sonho, por exemplo, de implantar e ver vigorar a navegação a vapor no centro norte no Brasil transformou-se em mais uma frustração. Couto de Magalhães, em 1868, havia implementado a navegação a vapor do complexo Araguaia-Tocantins-Marajó, que recebia subvenção imperial para garantir o seu funcionamento. Em seu diário demonstra a preocupação em permanecer em Londres para assegurar o sucesso do seu empreendimento, ao tentar negociar a sua companhia com empresas estrangeiras: “Tenho, porém, por agora dois interesses que serão melhor atendidos se eu estiver aqui em Londres e são o contrato com a Companhia do Amazonas para a navegação do Tocantins; segundo, terminar o negócio do Tocantins” (MAGALHÃES, 1998, p. 102). A companhia de navegação a vapor foi vendida ao goiano João José Correia de Moraes, o qual em 1887-88 transferiu-a para a Companhia norte americana Pará Transportation and Trading Company. Com a instauração da República a companhia faliu devido ao corte da subvenção original que a sustentava.

No seu diário, ficção e realidade entrelaçam-se no registro idealizado de seu passado, tingindo assim, de verdade a narrativa dos acontecimentos vividos. Uma característica marcante do relato autobiográfico de Couto é ter como fio condutor em alguns momentos de sua narrativa, a melancolia, como pode ser percebido no fragmento seguinte: “Durante o passeio senti-me hoje mui triste, abatido e melancólico [...]”.⁸

Caminhando para o período da velhice, vivendo de reminiscências de seu passado - visto por Couto como glorioso e heróico – essa personalidade demonstra insatisfeito com o seu presente moroso. A felicidade e o significado para a sua vida só parece ter sentido na rememoração da época de sua juventude criando assim, imagens idealizadas dos sertões brasileiros no qual teve contato quando foi presidente das províncias de Goiás, Pará e Mato Grosso. Caminhando rumo ao encontro das constatações realizadas no diário íntimo de Couto de Magalhães que traduz-se em uma idealização dos acontecimentos passados a obra fictícia do autor Gabriel Garcia Marquez intitulada *Memórias de minhas putas tristes* que trata do relato autobiográfico de um homem já velho, em que no ato de rememoração dos seus acontecimentos de “glória”, remete incessantemente – semelhante ao escrito autobiográfico de Couto de Magalhães - a época de sua juventude, lugar temporal onde encontra-se os seus “tesouros”: “Em compensação, é triunfo da vida que a memória dos velhos se perca para as coisas que não são essenciais, mas raramente falhe para as que de verdade nos interessem.

⁸ Idem: 122.

Cícero ilustrou isso de uma penada: *Não há ancião que esqueça onde escondeu seu tesouro*” (MÁRQUEZ, 2005, p. 14, *grifos do autor*).

No correr da pena, o registro em Londres de momentos que parecem tingidos de felicidade não são aqueles que encontra-se em lugares urbanizados, sinônimo do que era tido como progresso, muito pelo contrário, a sua felicidade parece encontrar-se nas paisagens que remetessem a lembrança do “mundo natural” ao qual dedicava tanto amor:

“Passei hoje um dia mui agradável – o sol estava brilhante, a temperatura quente, o João apareceu às dez e meia e às onze seguimos para o Jardim Zoológico; as árvores já estão amarelas, e as folhas começam a cair; é aquela quadra melancólica do outono descrita por Millevoeye. Depois de percorrer o jardim, saí pela porta do Norte, desci por aquele canal que eu tanto amo por me trazer a lembrança as cenas dos rios selvagens em que vivi os mais apaixonados anos da minha vida”.⁹

O passado para Couto é o refúgio de seu presente. É o lugar temporal que atribui sentido a sua trama autobiográfica que tem como objetivo fazer permanecer o passado – fixando-o numa escrita, mas que é, também e simultaneamente, um agir sobre esse passado em função de seu presente. Ao escrever seu diário Couto, responde ao perigo de perda si, como perda da identidade que se tinha e dos referenciais que cultivara como marcas dessa mesma identidade. Esse modo de conceber o seu “universo autobiográfico” tendo o passado como referência de mundo fez de Couto de Magalhães um saudosista de uma “idade do ouro”.

O tecer de sua identidade narrativa (seja na escrita das suas obras ou no relato autobiográfico) está na opção de ser rememorado como monarquista, militar, forte e desbravador, esses elementos constituem a maneira como ele gostaria de ser conhecido publicamente e reconhecido para a posterioridade. São esses elementos que permitem também que ele se reconheça através do tempo, revelando uma mesmidade.

Se as fontes tidas como “oficiais” e as de foro íntimo obviamente constituem aparatos documentais diferenciais entre si, seja na forma de escrita, no conteúdo e/ou no tratamento teórico/metodológico, tanto as obras de Couto de Magalhães como em seu diário íntimo convergem para um denominador comum no processo de constituição da identidade através das narrativas: a construção e o reconhecimento de si mesmo como um herói nacional. Contudo, na alteridade confrontativa com seu “eu” do passado, ou seja, na ipseidade, que Couto demonstra insatisfação com o “outro” que se formou no presente da escrita autobiográfica. Esse “outro” que se constituiu com a passagem do tempo já não mais desfrutava das glórias passadas, muito pelo contrário, era um homem ressentido com que o presente lhe legou, ao ver os seus feitos arruinares-se, ao assistir a sua imagem enquanto

⁹ Idem: 115 e 116.

grande político e herói nacional desmoronar com rumores da instauração da República e ao constatar como caminhar rumo a velhice poderia representar um período difícil da vida de um homem, já que não raras as vezes, “ficar velho” na sociedade ocidental representa sinônimo de decadência e desprestígio social.

O refúgio de Couto a sua triste realidade era debruçar-se em sua escrita intimista, num mergulhar fundo ao seu passado resgatando desse mar de lembranças de toda uma vida, acontecimentos que pudessem atribuir algum sentido a sua existência, já que o presente lhe legara, segundo Couto, a ingratidão e a angústia de observar como o seu nome poderia ser apagado do panteão das grandes personalidades históricas brasileiras, assim, restava-lhe apenas repensar suas experiências numa tentativa simultânea de compreensão do tempo vivido e de si mesmo no tempo.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. Paris 1986. In: AMADO, J.; FERREIRA, M.M. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 1996.
- CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo Companhia das Letras, 1995.
- LEITE, Aureliano. *O Brigadeiro Couto de Magalhães: sentido nacionalista de sua obra*. Rio de Janeiro: Sauer, 1936.
- MACHADO, Maria Helena P. T. Machado. *Brasil a Vapor: raça, ciência e viagem no século XIX*. Departamento de História, FFLCH-USP. São Paulo: 1998.
- MAGALHÃES, José Vieira Couto de. “Carta para servir de prólogo”. In: SILVA, Henrique. *Caças e caçadas no Brasil*. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1898.
- MAGALHÃES, José Vieira Couto de. *Diário Íntimo*. Organização de Maria Helena P. T. Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- _____. *O Selvagem*. São Paulo: Companhia Nacional, 1946.
- _____. *Viagem ao Araguaia*. Três, 1974.
- MÁRQUEZ, Gabriel Garcia. *Memórias de minhas putas tristes*. Tradução: Eric Nepomuceno – 6ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- RICOUER, Paul. *A Memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Unicamp, 2007.
- _____. *O si mesmo como um outro*. Tradução: Lucy Moreira César. Campinas SP: Papirus, 1991.
- TOMEI, Samuel. História e desvios da moral. *LeMonde Diplomatique*, 2007.

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

ISSN 2238-7609

O HABITAR COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA OBRA DE LUIS BARRAGAN

Pedro Henrique Máximo Pereira¹
arqurbarv.pedrohenrique.mx@gmail.com

RESUMO: Este trabalho visa refletir sobre a arquitetura enquanto um campo específico das artes, levando em consideração sua qualidade intrínseca: o espaço. Sendo assim, essa especificidade conclama uma nova modalidade de experimentação estética. Enquanto as artes suscitam uma experimentação contemplativa, a arquitetura suscita tanto a experimentação contemplativa quanto apropriativa, e esta, tem o habitar como meio de manifestação. Como objeto de estudo será discutida a obra do arquiteto mexicano Luís Barragán, cuja obra trás questões que tangenciam os temas centrais da discussão proposta.

PALAVRAS-CHAVE: Habitar; Espaço; Luis Barragán.

ABSTRACT: This work proposes to reflect on the architecture while a specific field of the arts, taking into account their intrinsic quality: the space. Therefore, this specificity calls on new kind of experimental aesthetics. While the arts want a contemplative experimentation, the architecture begs both, the contemplative and appropriative experimentation, and this, has the dwelling as a means of expression. As an object of study will be discussed the work of Mexican architect Luis Barragán, whose work the back issues that affect the central themes of the discussion draft.

KEYWORDS: Dwelling; Space; Luis Barragán.

¹ Pedro Henrique Máximo Pereira é Arquiteto e Urbanista graduado pela Universidade Estadual de Goiás. Atualmente é mestrando em Arquitetura e Urbanismo pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília, e professor de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Estadual de Goiás, além de acadêmico do curso de licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás.

Introdução

Toda obra de arte pressupõe em sua existência um criador e um espectador. O processo de concepção de uma obra artística tange limites inimagináveis entre racionalidade e irracionalidade, que mutuamente se influenciam na dialética perene da existência de entes e artefatos. A construção de materiais simbólicos que representam as relações existentes entre seu criador e o mundo que o contém, extrapolam o diálogo entre criador e criação e, de fato, abrangem questões mais amplas, vinculadas ao tempo e ao espaço contemporâneas produções.

Martin Heidegger, importante filósofo do século XX, em seus escritos sob o título "A origem da obra de arte" de 1950, reflete sobre as relações que culminam na criação de artefatos artísticos. Ao dizer que a relação entre o artista e sua obra é dialética e cíclica, e que um constrói o outro em uma relação recíproca de meios e fins, a obra e o artista são colocados em dois polos ligados por fios existenciais. Ambos suscitam o real e o palpável. Ambos possuem matéria e, tanto o artista quanto a obra situam-se no universo das coisas, entretanto eles conclamam o irreal, o imaterial, ou seja, a arte.

A relação entre o artista e a obra é indissociável e indissolúvel. Heidegger (1977, p. 11) diz que um é a origem do outro e nenhum se sustenta isoladamente. Neste escrito, este autor discute a essencialidade da arte, visto que ela não é um ente e sim um artefato, dotado de uma coisidade. Esta essência da obra de arte pode ser refletida dentro do esquema dialético exposto por Heidegger no início do seu texto: a partir do qual e através do qual uma coisa é e como é? Ou seja, "para encontrar a essência da arte, que reina realmente na obra, procuramos a obra real e perguntamos à obra o que é e como é" (1977, p. 12). Sendo assim, convencido de que a arte reina no império da matéria e este é para sua pura realidade, Heidegger nos esclarece que...

... também a muito falada experiência estética não pode contornar o caráter coisal da obra de arte. Há pedra no monumento. Há madeira na escultura talhada. Há cor no quadro. Há som na obra falada. Há sonoridade na obra musical. O caráter de coisa está tão incontornavelmente na obra de arte, que deveríamos dizer antes ao contrário: o monumento está na pedra... (HEIDEGGER, 1977, p. 13).

Neste processo, o artista é o canal, o meio, o viés pelo qual a manifestação da arte acontece na obra. Ele capta do mundo sua essência e conflitos, os entendem, os representam e os transformam. Esse mundo que o contém é seu laboratório principal, cosmo onde as

experiências prévias de percepção e expressão de fato acontecem. Mas como esse processo acontece na arquitetura, que de fato, foge todas as regras das artes contemplativas e incorpora a funcionalidade? A arquitetura, nesse caso, seria somente uma interpretação do mundo, ou um esforço constante de (re)criá-lo? Em resumo, o que é a arquitetura frente às outras expressões artísticas, e como se dá a experiência estética em um objeto que não pode ser experimentado somente pela contemplação? Esse trabalho se esforçará em refletir sobre tais problemáticas.

Espaço, especificidade da arquitetura

A arquitetura enquanto expressão cultural e artística também é dotada de valores simbólicos, assim como a música e a pintura por exemplo. Cada expressão sugere uma experimentação estética distinta, visto que cada linguagem e/ou narrativa são configuradas a fim de alcançar um campo perceptivo específico. No caso da música, por exemplo, o campo perceptivo específico é a audição pela qual se pretende alcançar o deleite por meio das paisagens sonoras. Já a pintura, a escultura e outras expressões plásticas são percebidas pelo campo visual, na qual a forma, a qualidade plástica, as cores, os volumes e os elementos compositivos interferem e condicionam a leituras e experimentações bastante específicas.

Henri Bergson (1999, p. 155) nos esclarece que “a percepção não é jamais um simples contato do espírito com o objeto presente, está inteiramente impregnada das lembranças-imagens que a completam, interpretando-a”, e neste sentido, ao experimentarmos esteticamente um objeto artístico somos conduzidos pelos nossos saberes, memórias, leituras, experiências prévias, etc., ou seja, a temporalidade existencial interfere no aqui e agora da relação entre espectador e obra.

No caso da arquitetura, sua especificidade está em seu espaço, em seu vazio, em seu oco. Com isso ela exige de seu espectador uma experimentação para além da contemplação visual. Vitruvio especificou no Séc. I a tríade arquitetural composta pela *Venustas, Firmirtas e Utilitas*. Esta tríade se firmou por mais de dois milênios enquanto a base da arquitetura, sendo que a *Venustas* se refere às qualidades plásticas da arquitetura, a aproximando das outras expressões artísticas visuais. *Firmitas* por sua vez, se refere à estabilidade estrutural do edifício, e por fim, a *Utilitas* é, por assim dizer, seu elemento essencial, que se refere à utilidade e à funcionalidade da arquitetura. No século XX o arquiteto italiano Bruno Zevi nos afirmou em 1948 que o espaço é o protagonista da arquitetura, e é nele onde a função e a utilidade que fazem referência à *Utilitas* acontecem.

Martin Heidegger, filósofo existencialista e hermeneuta, que em grande parte de sua produção se debruçou em refletir sobre as relações entre o tempo e a identidade do homem construída na sua existência, em 1951, reflete essencialmente sobre o espaço em seu artigo “Construir, Habitar, Pensar”, trazendo-o como um elemento indispensável para a construção do Eu humano. Em Heidegger, o construir e o pensar confluem-se mutuamente na necessidade dos homens estarem sobre a terra e a habitarem. Constrói-se espaços a fim de que o homem os habite, e habitando, seu traço fundamental se estabeleça na condição de mortal, onde o ser-homem seja e esteja sobre a terra.

Gastón Bachelard escreveu em 1957 “A poética do espaço”, onde suas contribuições parecem ser mais claras sobre a construção de uma fenomenologia do espaço. Bachelard trata o espaço como sendo o invólucro da existência humana, e enxerga na casa, a materialização deste universo. Na atmosfera da poesia Bachelard transita, tanto analisando o espaço pelo viés do imaginário e da fenomenologia, quanto estabelecendo metáforas a fim de, ao mesmo tempo, aprofundar e ampliar as categorias outrora métricas e rígidas do espaço.

Em 1961, Mircea Eliade, um importante cientista religioso refletiu em seu trabalho “O sagrado e o profano” sobre a ruptura espacial a partir do processo hierofânico, ou seja, da manifestação do sagrado no espaço, gerando assim a centralidade do universo a partir do ponto de inserção do espectro divino na espacialidade da existência humana. Em outras palavras há uma estratificação espacial a partir do momento e da medida em que o homem se apropria do espaço e invoca seus deuses, gerando assim, seu cosmo. Já em 1963, Otto Bollnow, importante arquiteto e filósofo alemão, escreveu “O homem e o Espaço”, no qual refletiu sobre a espacialidade da existência humana, relevando a condição temporal exposta por Heidegger e da construção imaginária do cosmo de Bachelard. Dentro de 4 categorias da modificação do espaço, Bollnow explicita, em suma, que apesar da “confiança ingênua no espaço”, da perda do seu sentido, onde o espaço se apresenta estranho ao homem, da busca por sentido de abrigo, no qual há uma necessidade de separação do espaço interno e externo, e da necessidade de vencer o aspecto vulnerável do espaço; o habitar se encontra em um empenho em existir, no qual há de forma demasiada, um empenho em Ser.

Neste sentido, por meio da *Venustas* a contemplação imagético-visual da arquitetura é assegurada, no entanto, ela possui um elemento que a difere dessas expressões e sugere uma experimentação distinta. Bruno Zevi (1994) nos ajuda a entender a gênese dessa especificidade ao dizer que “a escultura atua sobre três dimensões, mas o homem fica de fora, **desligado** (grifo meu), olhando do exterior as três dimensões. Por sua vez a arquitetura é como uma grande escultura escavada, em cujo interior o homem penetra e caminha”. (ZEVI:

1994, p. 23). Por esta razão a arquitetura suscita uma experiência estética distinta, que pode ser buscada através do habitar, onde as relações entre o homem e o espaço acontecem de forma dialética, íntima, natural e inteira na busca pela sua afirmação enquanto existente.

Notas sobre o habitar como especificidade da experiência estética arquitetônica

É por sua especificidade, o espaço, que a arquitetura se abre a novas possibilidades de deleite e traz para além da contemplação a **apropriação**, que somente acontece pelo viés do habitar. Este habitar se refere às possíveis relações existentes entre o homem e o espaço, e este para Heidegger é o traço fundamental do ser, onde há efervescência mútua do ‘pensar’ e do ‘construir’ em função da preservação do “Eu” humano. É no espaço habitado que o homem se firma enquanto ser identitário, presente e existente (Heidegger, 1954, p. 10).

Sem regras e leis preestabelecidas, o habitar se manifesta diante da experimentação estética distinta requerida pela especificidade arquitetural. Enquanto a arquitetura se empenha em criar um novo mundo, a apropriação se debruça na mesma medida em reconhecê-lo e habitá-lo. Heidegger (1954) diz que o construir tem o habitar como meta, e o pensar conduz tanto a primeira ação quanto a segunda, sendo que ambas não se limitam temporalmente, mas se constituem no período da existência humana, ou seja, no de-morar-se dos homens junto às coisas. A apropriação neste sentido se desdobra e alcança ações de cunho cultural e simbólico, que permitem com que o “tomar posse” e a “correção” sejam suas manifestações mais comuns. O “tomar posse” implica em uma atitude, antes de qualquer outra coisa, hierofânica. Ao determinar sua centralidade no universo, o homem hierarquiza os espaços e cria conseqüentemente estratos, zonas, camadas, do central ao periférico, ou seja, do mundo ao restante do mundo. Na busca do seu lugar-no-mundo, o homem desapropria os mais fracos e se instala, se impõe e delimita os limites da sua tribo, do seu reinado.

Contudo, a “correção” acontece como consequência à hierarquia definida pela ação de “tomar posse”. Com ela, o processo de hierofania espacial é eternizado em um ciclo contínuo de construção/experimentação, onde o homem procura encontrar-se a si, respondendo às necessidades impostas pelo ambiente natural, modificando-o e hierofanizando-o (ELIADE, 1998). Modifica-o a partir do momento em que percebe que ambiente natural não consegue mais suprir suficientemente suas necessidades fisiológicas e simbólicas.

Quando o sagrado se manifesta por uma hierofania qualquer, não só há rotura na homogeneidade do espaço, como também revelação de uma realidade absoluta, que se opõe à não realidade da imensa extensão envolvente. A manifestação do sagrado funda ontologicamente o mundo. Na extensão homogênea e infinita onde não é possível nenhum ponto de referência, e onde, portanto, nenhuma orientação pode efetuar-se, a hierofania revela um “ponto fixo” absoluto, um “Centro”. (ELIADE, 1992, p. 17).

Entender que essa modalidade de experimentação é contínua, constante e mútua é de fundamental importância para entender a própria arquitetura. Isso porque ela possibilita sempre novas possibilidades de experiência, exploradas por seu ente capaz de construí-las e absorvê-las.

Bachelard por sua vez, diz que a essência do habitar não está no homem, mas na poética existente no espaço, revelando uma relação proximal e íntima, onde “o não-eu protege o eu”. É nele que se encontra a materialidade da experiência do habitar e nele se encontram inscritas as memórias, os medos, as angústias, os sonhos e os devaneios do homem que o habita (BACHELARD, 1993, p. 24). Este espaço de intimidade para Bachelard rompe com suas características métricas e, de forma quase metafísica se expande e contrai. Expande quando ele se encontra, em termos métricos, insuficiente para a manifestação da vida, e contrai a fim de abraça-lo e de envolvê-lo.

Diante desta necessidade de estar e ser sobre a terra, o homem busca habitar. Esta é, ao mesmo tempo, uma necessidade natural e cultural do homem, e como Bollnow nos diz, o habitar é um empenho em construir para si um não-ser envolvente, onde o homem possa cultivar sua essência humana e construir-se na sua existência. Heidegger nos lembra que o habitar é, na verdade, um estado de paz, ou seja, estar em harmonia diante da quadratura, pacificado entre seus deuses, o céu e a terra.

Nesse sentido é que o homem, através da experiência prolongada de contemplação e apropriação converte a pura matéria em material simbólico, dotado de valores impressos pela sua existência. Não somente por adentrá-la e conhecer suas entranhas, mas por habita-la. As representações memoriais que sobrevivem à temporalidade se eternizam no espaço arquitetônico, pois o seu habitante se projeta nele, se vê nele e faz parte dele. Seu corpo desenha a existência sobre suas paredes e pisos geralmente rígidos, passeando sempre entre móveis que configuram e organizam seu lócus, seu centro.

A arquitetura é uma manifestação artística e cultural que contém a memória de seus habitantes e é responsável por sua perpetuação e rememoração. Os ajustamentos de seus objetos determinam o espaço cheio, mas determinam o vazio, onde seu corpo passeia, representando no tempo e espaço seus fluxos, registrados pela memória e lembrança. Cosmo

configurado que liberta os devaneios do homem e os protege, e estes, livres e fluidos direcionam o homem ao ápice da experiência estética arquitetural, permitindo o diálogo necessário entre a memória, pensamento e imaginação, tecendo assim, num processo incessante, o existir sobre a terra.

O universal e o local na obra de Luis Barragán

A arquitetura moderna foi um movimento universalista, que disseminou por todo o globo modelos, protótipos de arquiteturas com linguagens puristas dentro de uma lógica construtiva rigorosamente racional, a fim de ser reproduzida em todos os níveis e escalas das mais diferentes nacionalidades do globo terrestre. Este processo, inicialmente eurocêntrico, absorveu os ideais iluministas universalizantes propostos nas décadas do final do século XVIII e toda a atmosfera industrial que transformou substancialmente as paisagens urbanas das capitais, inicialmente de Londres, Paris e Berlim, os sistemas de trocas, as dinâmicas sociais e culturais, e os sistemas de produção.

Estes discursos e protótipos chegaram à América Latina no alvorecer dos anos 20, mas tiveram nos anos 40 uma maior apropriação e disseminação, visto a transformação nos sistemas de ensino de arquitetura, a intensa migração de arquitetos da Europa para seus países, uma substancial vinculação deste discurso progressista aos respectivos poderes políticos e a ascensão econômica de alguns, como Brasil e México, com a criação de novos portos para a exportação de matéria prima.

O México, antiga colônia espanhola, foi por muitos anos, mesmo depois de sua independência, um país relativamente pobre, contando com a maioria de sua população analfabeta e rural. No início do século XX, um espírito nacionalista que acometeu grande parte dos países da América Latina também interferiu no sistema político e social do México, fazendo com que a revolução Mexicana, apesar de extinta com a morte dos militantes Emiliano Zapata e Pancho Villa nos anos de 1910 e 1920, impregnasse no povo, um sentimento de nacionalidade. Este pode ser claramente observado nas obras do muralista Diego Rivera, da pintora Frida Kahlo (Figura 1) e do arquiteto-engenheiro Luís Barragán.



Figura 1 – À esquerda, um mural pintado por Diego Rivera representando a luta do povo que se vinculou ao partido comunista com o tema “Terra e Liberdade”. À direita uma pintura da artista mexicana Frida Kahlo, com o título “Four Inhabitants of Mexico”, 1938. Fonte: <http://www.wikipaintings.org>.

Luis Barragán é o nome de um dos mais representativos arquiteto-engenheiros da primeira metade do século XX, nascido em 1902 em Guadalajara. Sua vida esteve inteiramente ligada às tradições de seu país, do campo e do povo mexicano. Logo depois de sua formação em 1925 na Escola Livre de Engenharia de Guadalajara, Barragán viajou à Europa, especificamente a países como França, Espanha e Itália, onde visitou a Exposição Internacional de Artes Decorativas e Industriais, na qual entrou em contato com espírito moderno que reinava sobre os intelectuais destes países. Lá entrou em contato com o Pavilhão *Esprit Nouveau* de Le Corbusier, o Pavilhão Austríaco de Frederick Kiesler, o Pavilhão Soviético de Kosnstantin Melnikov, o jardim elaborado por Ferdinand Bac, entre outras obras de arquitetos relevantes.

Quando Barragán retornou a Guadalajara em 1926, deu início à sua carreira, revelando em suas obras valores tradicionais. O primeiro contato de Barragán com o Estilo Internacional não o permitiu romper com a tradição, diferentemente de sua segunda viagem à Europa, onde visitou representantes deste estilo, investigou e de fato absorveu este discurso modernista. Essa primeira fase barraganiana durou até 1930, data em que retornou à Europa e encontrou-se com diversos nomes da arquitetura moderna internacional. Dentre figuras como Kiesler, está Le Corbusier, que de certa maneira se debruçou em conhecer mais a fundo. Visitou suas obras e se simpatizou com as proposituras apresentadas a ele pelo estilo novo. Em 1931 viajou aos Estados Unidos vislumbrando um cenário urbano promissor, mas em crise, dada a quebra da bolsa de valores de 1929. Posteriormente retornou ao México onde deu início à sua segunda fase.

Substancialmente, a obra de Barragán se transformou ao mergulhar nos ideias da arquitetura moderna emergente. Como observamos na figura 2, uma ruptura de tipos e composição se mostram evidentes. À esquerda está uma residência elaborada em 1928 em Guadalajara, chamada Residencia Enfraín Gonzáles Luna. Apesar de conter linhas e planos bem definidos na composição plástica do edifício, ainda traz elementos marcantes da cultura hispânica e moura como a cisão bem definida entre o público e o privado e pequenas aberturas que permitiam somente a observação do ambiente externo. O pátio central atua

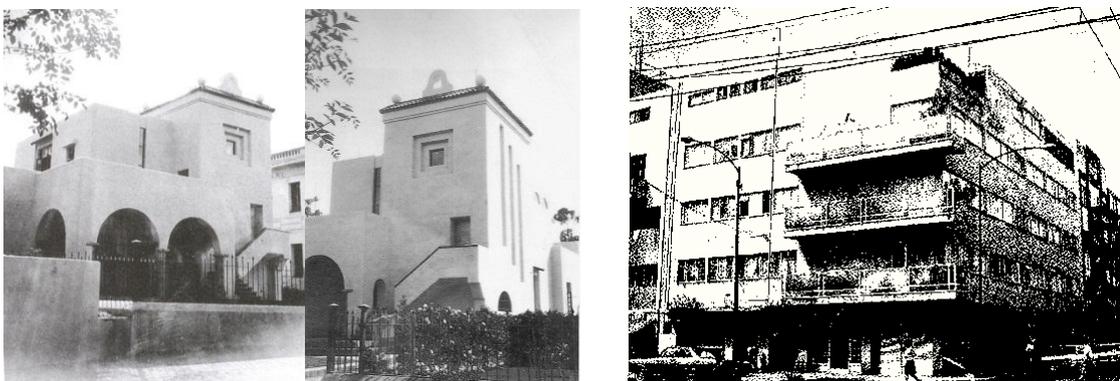


Figura 2 - À esquerda Residencia Enfraín Gonzáles Luna construída em 1928. À direita o Edifício Sanchez, construído de 1936 a 1940. Fonte: <http://artepedrodacruz.files.wordpress.com>

como o centro do cosmo da casa, articulando no cerne da concepção arquitetural moura, assim como o constante uso de arcos como na Residência Robles León (1927).

À direita observamos o Edifício Sanchez, construído de 1936 a 1940, que Marca a segunda fase de Barragán sob a influência direta de Le Corbusier. Esta influência se manifesta na utilização dos cinco pontos Corbusianos que são: a utilização do Terraço-jardim, as janelas em fita, o edifício elevado sobre pilotis, a flexibilidade da planta livre e a fachada limpa como consequência de uma concepção funcional prévia. Esta foi a estética da máquina elaborada para ser internacional, universal, sem a contaminação da singularidade e do outro.

Durante 15 anos Barragán trabalhou dentro do estilo internacional, onde teve uma intensa produção na Cidade do México. Lá produziu diversas residências, edifícios de múltiplos pavimentos e apartamentos, trazendo em geral, paredes ortogonais pintadas de branco, aberturas envidraçadas e a distribuição dos ambientes de forma racionalista. A figura 3 nos apresenta estas características, muito ligadas ao discurso modernista, na qual Barragán projetou e produziu dentro da perspectiva industrial da produção arquitetônica. A “casa para duas famílias” nos expõe estes ideários, bem ligados aos projetos elaborados nas décadas de 1920 por Le Corbusier (Figura 3).



Figura 3 – Villa Stain de Le Corbusier de 1927. Fonte: Frampton, 2008. À direita, “Casa para duas famílias de 1936. Fonte: <http://artepedrodacruz.wordpress.com>

Barragán absorveu esse ideário que foi materializado em sua obra até aproximadamente 1945 quando se findou sua segunda fase. Na década de 40 o México entrou em uma recessão industrial, onde houve um enfraquecimento da indústria da construção civil, o qual proporcionou a Barragán uma revisão crítica de sua produção, além de uma estreita vinculação com a arquitetura clássica produzida no mediterrânea, moura e popular do México, dando início a uma nova produção.

As representações do habitar na casa Luis Barragán

A Casa Luís Barragán foi construída pelo arquiteto em 1948, na Cidade do México. Esta obra apresenta a fundição tanto da primeira fase quanto da segunda fase de Barragán. Primeiro, pois ela traz questões tradicionais, como a utilização de cores e luz, característicos do povo mexicano e dos muralistas, além de configurar a casa em três universos muito bem definidos, sendo que dois, o público e privado, possuem uma separação categórica, com o diálogo posto em locais de extrema necessidade. Segundo, pois ele revela questões modernas como a utilização de concreto armado, planos ortogonais e uma funcionalidade que transcende a racionalidade.

Nela Barragán traz dois importantes vieses do habitar. Em primeiro lugar, ao construir a Casa Luis Barragán, ele habitou o tempo. Habitar o tempo é senti-lo, entende-lo e racionaliza-lo. Barragán habitou seu tempo, pois o respeitou demasiadamente, trazendo em termos de linguagem arquitetônica os anseios de sua geração. Mesmo dentro ainda das limitações étnicas e sociopolíticas de seu país, que a pouco havia se tornado independente, Barragán incorporou no projeto lições que aprendeu na sua primeira fase, logo depois que se graduou, impregnado ainda por seus valores tradicionais (Figura 4).



Figura 4 – Imagens da Casa Luís Barragán. Imagem da esquerda, o primeiro Universo, o público, onde a casa se fecha de forma clara. Na imagem central, o estúdio de Barragán, em um ambiente penumbroso e intimista. Na imagem à direita, o Patio de las Ollas. Fonte: <http://www.casaluisbarragan.org/>

Em segundo lugar, habitou seu espaço, seu lugar. O habitou pois respeitou na mesma intensidade o espaço, não somente pela sensibilidade de lê-lo diante da magnitude dos valores culturais impressos nas cidades mexicanas e seus habitantes, entendendo sua história e seus percursos, mas por recriá-lo, sintetizando em uma objeto de arquitetura o vernacular e o novo, o tradicional e o moderno, os valores históricos de seu povo, e os valores históricos de um novo tempo, numa relação outrora antagônica.

Barragán representou a si nesta casa, configurando três universos principais. O público se situa na transição do fora e do dentro. As aberturas são poucas, e os espaços de diálogo entre o público e o privado são tímidos. O espaço da casa, o corpo de suas representações, o segundo universo se configura como um labirinto, sendo este uma

representação perfeita da identidade humana, que se configura a partir de percursos indefiníveis e a cada momento, novos. Foi na complexidade das organizações espaciais destes fluxos difusos tanto em termos de níveis quanto de percursos que Barragán se exprimiu.

O jardim, o pátio, é o ápice desta experimentação estética do habitar nesta casa, e onde se configura o terceiro universo. É neste espaço que Barragán se encontra em estado de paz, pacificado diante dos deuses, da terra e do céu, enquanto um mortal. Foi ali que ele se preservou enquanto existente, e trouxe até o dia de sua morte, o seu traço fundamental (Figura 5).

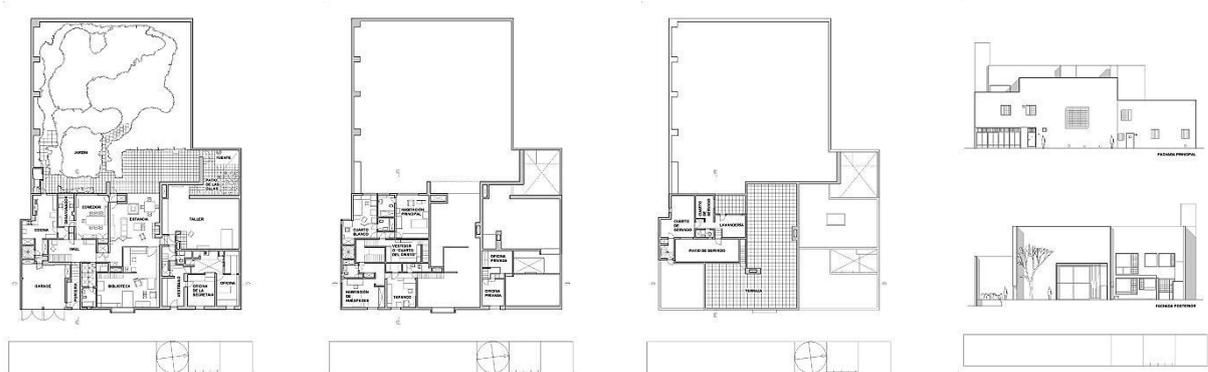


Figura 5 – Imagens 1, 2 e 3 respectivamente, as plantas do térreo, primeiro piso e terraço. A 4ª imagem, as fachadas, frontal e posterior. Fonte: <http://www.casaluisbarragan.org/>

Considerações finais: habitar o espaço e o tempo

O habitar enquanto experimentação estética específica da arquitetura se manifesta demasiadamente em duas instâncias: espacial e temporal. A arquitetura se encontra inscrita em uma temporalidade e em uma espacialidade, ou por assim dizer, ela materializa em espaço um tempo.

Diferentemente da música, da pintura, da escultura, da literatura e outras manifestações artísticas, a arquitetura se assume distinta a partir do momento em que só se pode percebê-la e experimentá-la por completo a partir do reconhecimento de sua espacialidade. Bruno Zevi destaca da tríade vitruviana a *Utilitas*, que acontece no espaço interno da arquitetura por meio da função e da utilidade. Neste sentido, para além da contemplação, a arquitetura solicita ser apropriada pelo viés do habitar, que se desdobra em manifestações de cunho cultural e simbólico, tendo no “tomar posse” e na “correção” suas manifestações mais comuns.

O tomar posse, ação característica das sociedades mais fortes e mais organizadas se manifesta prioritariamente pelo ato hierofânico, ou seja, a manifestação do sagrado, onde

há ruptura espacial e estratificação a partir da fundação do centro do mundo, de onde se irradiam os níveis do domínio do homem, do central ao periférico. A correção, ato primordialmente simbólico, organiza o centro do mundo onde as forças do sagrado em conjunto com o homem vão dialogar. É neste espaço corrigido, moldado pelo homem e para o homem, que o “Eu” se preserva e entra em estado de paz.

Luis Barragán foi um importante arquiteto do século XX que traduziu em objeto arquitetural os anseios de um espaço propício ao seu habitar. Em primeiro lugar, pois respeitou demasiadamente seu tempo, e trouxe em termos de linguagem arquitetônica os anseios de sua geração, que acreditava em um desenvolvimento linear e progressista, dentro ainda das limitações étnicas e sociopolíticas de seu país. Em segundo lugar, pois respeitou na mesma intensidade o espaço, não somente pela sensibilidade de ler o espaço de inserção, entender sua história, cultura e valores, mas por recriá-lo, sintetizando em uma objeto de arquitetura o vernacular e o novo, o tradicional e o moderno, os valores históricos de seu povo, e os valores históricos de um novo tempo.

Foi neste complexo ajuntamento de paradoxos outrora pensados como antagonistas que Barragán transitou, sendo prudente e ousado, sutil e imperativo, sensível demasiadamente, ao ponto de ser sua casa. Barragán representou a si, configurando três universos. O público se situa na transição do fora e do dentro. As aberturas são poucas, e os espaços de diálogo são tímidos. O espaço da casa, segundo universo se configura como um labirinto, sendo este uma representação de suas memórias e de seus pensamentos. Foi na complexidade das organizações espaciais destes fluxos difusos tanto em termos de níveis quanto de percursos que Barragán se exprimiu. O jardim, o pátio, é o ápice desta experimentação e configura o terceiro universo. É neste espaço que Barragán se encontra em estado de paz, pacificado diante dos deuses, da terra e do céu, enquanto um mortal. Foi ali que ele se preservou enquanto existente, e trouxe até o dia de sua morte, o seu traço fundamental.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gastón. *A poética do Espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BERGSON, Henri. *Matéria e Memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Curtis, William. *Modern Architecture since 1900*. New York: Phaidon Press Limited, 2006.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FRAMPTON, Kenneth. *História crítica da arquitetura moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HEIDEGGER, Martin. *A origem da obra de arte*. Trad. Maria da Conceição Costa. Lisboa: Edições 70, 1977.

HEIDEGGER, Martin. *Construir, Habitar e Pensar*. [Bauen, Wohnen, Denken] (1951). Conferência pronunciada na ocasião da Segunda Reunião de Darmstadt", publicada em *Vorträge und Aufsätze*, G. Neske, Pfullingen, 1954. (Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback). Disponível em: < http://www.imagomundi.com.br/filo/heidegger_construir.pdf>. Acesso em: 05 Janeiro 2010.

Zevi, Bruno. *Saber Ver Arquitetura*. Trad. Álvaro Cabral. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

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 Rosa¹
luciene-rosa@hotmail.com
Raimundo Nonato Silva de Oliveira²
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 Uptabi³ com o conhecimento historicamente construído pela sociedade não indígena.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada; Conceitos; Currículo.

¹ 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.

² 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.

³ 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 NE 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. 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

**ROBERTO MANGE, A ORGANIZAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO E SUA
RELAÇÃO COM A CLASSE DOS GESTORES DE 1924 A 1942**

Rodrigo Oliveira de Araújo¹
varejeiradm@yahoo.com.br

RESUMO: O suíço Roberto Mange ficou conhecido pelo trabalho no campo educacional, sendo atribuído a ele a estruturação do Serviço de Aprendizagem Nacional (SENAI) em 1942. De 1924 adiante, se engaja em trabalhos de seleção e orientação profissional, tendo nos métodos da psicotécnica o principal fundamento teórico de seu trabalho. Porém, a sua ascensão foi condicionada pelo processo em curso de organização da classe dos gestores. Deste modo, por conta da função integradora dos processos produtivos, através da busca pela standardização dos processos de trabalho, a criação do Instituto de Racionalização do Trabalho (IDORT), em 1931, é evento emblemático, onde se evidencia a atuação coletiva dos gestores.

PALAVRAS-CHAVE: Roberto Mange; Psicotécnica; Classe dos gestores.

ABSTRACT: The Swiss Roberto Mange was known for his work in the educational field, and attributed to him the structure of the National Service for Industrial Apprenticeship (SENAI) in 1942. From 1924 forward, engages in the work of selection and vocational guidance, taking the psychotechnics methods the main theoretical foundation of his work. However, his ascension was conditioned by the process of organizing the class of managers. Thus, due to the integrative function of production processes, through the quest for standardization of work processes, the creation of the Institute for Rationalization of Labor (IDORT) in 1931, is emblematic event which demonstrates the collective acting of managers.

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em História – UFG e bolsista Capes/Reuni.

KEYWORDS: Roberto Mange; Psychotechnics; Class of managers.

Introdução

Robert Auguste Edmond Mange nasceu em 31 de dezembro de 1885 na cidade de La Tour de Peilz, Cantão de Vaud na Suíça. Seu pai, Jules Louis Mange, que vivia em Lisboa desde meados do século XIX, foi nomeado cônsul honorário da Suíça naquela cidade em 1902 (cargo em que permanece até 1927), local onde Robert toma contato com a língua portuguesa e terminou o curso primário em 1899, sendo enviado no ano seguinte à Alemanha para prosseguir no curso secundário. (ZANATTA, 1991, p. 35). Em 1904, Robert inicia seus estudos de engenharia na Escola Politécnica de Zurique e logo em 1910, após a conclusão do curso, começa a trabalhar como engenheiro na filial suíça da empresa belga S/A Brown Boveri, em Baden. É transferido para Bruxelas em 1912 e no mesmo ano se torna Primeiro-Tenente da Infantaria Suíça. Em 1913, Antônio Francisco de Paula Souza, então diretor da Escola Politécnica de São Paulo, escreve à Escola Politécnica de Zurique solicitando a indicação de dois engenheiros. Os escolhidos serão Felix Hegg e Robert Mange, que aceitam o convite para trabalhar na Politécnica de São Paulo por três anos (ZANATTA, 1991, p.42). Em junho do mesmo ano, Mange chega ao Brasil e assume a cátedra de Engenharia Mecânica aplicada às Máquinas. É neste momento que o jovem Robert Edmond Mange passa a ser simplesmente Roberto Mange. Mas, por conta da eclosão da Primeira Guerra Mundial, em 1914, acelera as formalidades e toma Jeane Pereira de Caralho em matrimônio, leva-a consigo à Suíça, e lá se apresenta ao exército. Porém, retorna ao Brasil logo em 1915.

São Paulo, entre os anos de 1910 e 1930, conheceu um dos seus momentos mais importantes, pois onde até então, as práticas patronais que eram exercidas sem fundamentação e desordenadas (HARDMANN & LEONARDI, 1991, p. 132), passaram a ser discutidas, sistematizadas, teoricamente referendadas e cientificamente aplicadas, com a finalidade de fazerem frente a um quadro de ascensão das práticas de resistência operária. A preocupação com a administração científica do trabalho no setor industrial brasileiro pode ser remontada ao início da Primeira Guerra, onde, entre as iniciativas pioneiras, encontramos as diretrizes de Roberto Simonsen, em seu famoso discurso aos operários e companheiros da Companhia Construtora de Santos, no ano de 1918, publicado depois com o título de *O Trabalho Moderno*. Em sua fala, faz apologia aos princípios tayloristas como meio para evitar que, em sua compreensão, fosse importada para o Brasil a luta de classes, o que traria grande prejuízo

ao desenvolvimento econômico nacional. Deste modo, considerando a falta de critérios para o estabelecimento das condições de trabalho e remuneração, identificou as principais questões a serem alteradas em torno da autoridade, disciplina e vigilância, cujas funções seriam desempenhadas por patrões, mestres e contramestres (SIMONSEN, 1919, p. 11). Nesta situação, ganha relevo o papel do *Técnico*, com saber especializado e sólido preparo, cuja formação garantiria uma pretensa objetividade ante os conflitos de interesses, assumindo assim a organização da disposição geral das tarefas, determinando cientificamente as condições de execução e remuneração do trabalho (ANTONACCI, 1991, p. 38).

O estabelecimento deste de controle sobre a produção foi acompanhado pelo repúdio às formas discricionárias de autoridade, pelo abandono da disciplina militar, da autoridade despótica e irresponsável, onde o trabalho seria regido pela ciência, cuja articulação coube ao advento do modelo societário corporativista (ANDRADE, 1988, p. 6-14). Neste modelo de organização social, ganha relevo, por um lado, a prática tecnocientífica, que institui o cálculo com o fim de determinar a melhor forma de fazer, o tempo necessário para tanto, bem como a relação entre produção e remuneração; de outro, procura estabelecer a prática de cooperação e harmonia social, que tem em seu núcleo a relação entre capital e trabalho, cujas diferenças seriam superadas pela ideologia que coloca ambos enquanto partes componentes e igualmente importantes no que concerne ao desenvolvimento nacional. Assim, a incorporação dos indivíduos no sistema e na sociedade se daria por meio da posição laboral ocupada, onde a ordenação deveria ocorrer de acordo com critérios técnicos (MANOILESCU, 1938, p. 44), mas cuja finalidade ideal seria norteadada pelo nacionalismo. É curioso notar que os trabalhos do economista e político corporativista romeno Mihail Manoilescu, cujo ideário e atuação política foram muito próximos aos regimes nazifascistas, sempre fora referência central ao pensamento econômico de Simonsen. Porém, após a derrota do eixo na Segunda Guerra Mundial, as referências diretas a este autor foram suprimidas, permanecendo, contudo, a contribuição teórica do economista (LOVE, 1998, p. 90).

A instituição destas práticas pode ser considerada como uma clara resposta à ascensão das lutas sociais, cujas manifestações públicas são visíveis nas memoráveis greves de 1917 e 1919, sendo seguro afirmar que, devido à amplitude da preocupação com a administração científica do trabalho, estes conflitos se encontravam largamente difundidos no cotidiano fabril (WEINSTEIN, 2000, p. 36). Deste modo, a disciplina subjacente à relação social fundada exclusivamente sobre a autoridade, associada à deterioração do Estado Liberal vigente até então, abriram espaços para que diferentes modelos de reorganização social

pudessem se insinuar. Logo, a partir da crise do antigo modelo societário, surgiram também novas contradições no interior das relações exploração, agudizando as contradições entre os próprios capitalistas. Isto reforçou o ambiente de efervescência propício às experimentações sociais, onde a instauração da prática da organização racional do trabalho acaba por se inscrever em um contexto de ampla crise de todo um modelo societário. Deste modo, compreende-se que a busca pela expansão da administração científica do trabalho em São Paulo não foi tanto uma opção e sim uma necessidade, cujo fundamento se encontra na tentativa de recompor a práxis de dominação da classe capitalista, cuja busca culminou na estruturação de uma nova ordem geral da sociedade (ANTONACCI, 1991, p. 49). Contudo, apesar de expressivo e de ter lançado bases para o desenvolvimento ulterior, nos anos de 1920 ocorreu somente um crescimento industrial cujo volume não pode ainda fazer frente à importância da produção agrícola. Assim, é a década de 1930 que pode ser considerada enquanto marco de transição para a nova ordem, onde há a passagem do sistema produtivo de agroexportador para a sociedade de fundamento urbano-industrial. Embora as transformações não tenham sido automáticas, neste período foram estruturados os aspectos necessários para o desenvolvimento de uma nova ordem econômico-social. Em contraste com o período da década de 1920, onde há somente um crescimento industrial, há aqui uma verdadeira industrialização, onde existem mudanças profundas na economia, e a indústria passa a ser o principal setor que leva ao crescimento econômico (DINIZ, 1999, p. 22).

E é precisamente dentro do espaço da produção industrial que reencontramos Roberto Mange. A partir de 1920, participou dos estudos sobre higiene mental e higiene aplicada ao trabalho, realizados no Instituto de Higiene, na Seção Paulista de Higiene Mental, na Sociedade de Biologia e na Sociedade de Educação. Dentre as figuras que participaram destes estudos, destacam-se os médicos Pacheco e Silva, Geraldo Paula Souza, Benjamin Ribeiro e Moacyr Álvaro; os juristas e administradores Clóvis Ribeiro e Francisco de Sales Oliveira; os educadores Lourenço Filho e Almeida Júnior; e os engenheiros Víctor Freire, Aldo de Azevedo, além do próprio Mange (ANTONACCI, 1991, p. 63). Em 1923, anexo ao Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, foi criado o “Curso de Mecânica Prática” e Mange se tornou seu superintendente. No mesmo ano, Mange viajou à Europa a fim de tomar contato com estudos sobre psicotécnica, e a partir de 1924 iniciou as atividades da Escola Profissional Mecânica no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, local onde permanecerá até 1928. Já em 1926 participou do inquérito sobre instrução pública promovida pelo jornal “O Estado de São Paulo”, parte de uma campanha daquele jornal em busca de melhor qualificação para os trabalhadores paulistas. No ano de 1929, viajou para a

Alemanha com a finalidade de estudar a aprendizagem de operários nas estradas de ferro, e no ano seguinte organizou o Serviço de Ensino e Seleção Profissional da Estrada de Ferro Sorocabana, onde foi diretor até 1934. Em 1931, juntamente com Armando de Sales Oliveira, Gaspar Ricardo Júnior, Geraldo Paula Souza, Aldo Mário de Azevedo e Lourenço Filho, entre outros, funda o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), importante instituição que disseminará os princípios da organização científica do trabalho e que será responsável pelo suporte que dará propulsão a Roberto Mange rumo cenário nacional. Em 1932, assume a chefia da 2ª Divisão do IDORT (divisão preocupada com o fator humano na produção) e no ano seguinte, participará da comissão de especialistas responsáveis pela redação do “Código de Educação”. Durante 1934 compõe a “Comissão Organizadora do Plano de Ensino Profissional” do Ministério da Educação e Saúde, organiza e passa a ser o diretor do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP), responsável pela instrução de operários para a totalidade das estradas de ferro paulistas e de algumas outras de outros estados. Neste ano de 1934 é nomeado professor catedrático de psicotécnica pela Escola Livre de Sociologia e Política.

Em 1937 é nomeado supervisor do gabinete de psicotécnica, anexo à Escola Técnica “Getúlio Vargas” (antigo Instituto Profissional Masculino), onde permanece até 1939 e também em 30 de setembro deste mesmo ano, o governo brasileiro lhe concede o título declaratório de cidadão. É nomeado por Getúlio Vargas, em 1940, para fazer a seleção dos técnicos estrangeiros a serem contratados para trabalhar na recém-criada Escola Técnica Nacional, e por conta da sua direção na 2ª Divisão do IDORT, chefia o trabalho sobre prevenção de acidentes na estiva de Santos, trabalho pioneiro sobre o aspecto em causa. Em 25 de abril de 1942 recebe do Coordenador de Assuntos Interamericanos em Washington a incumbência de promover um plano para a preparação técnica do esforço de guerra no Brasil. Também neste mesmo ano, em 28 de agosto, Mange toma posse como diretor do Departamento Regional do SENAI de São Paulo, órgão a partir do qual foi-lhe conferida a celebração internacional (CAMPOS, 1980, p. 397), que já na década de 1950 serviu de modelo à instituições congêneres na Argentina, Chile, Venezuela e Peru.

Apesar da enormidade de atuações e feitos, - muitos dos quais não foram aqui citados para não tornar o historial excruciante -, Ítalo Bologna – também engenheiro e um dos mais importantes auxiliares de Mange – salienta que nosso personagem “[...] deixou pequena documentação escrita, se confrontada com o grande acervo de ideias, estudos e trabalhos realizados nos mais variados setores da Organização Científica.”, pois, segundo Bologna, ele preferia diálogo e debate com seus colaboradores, resolvendo *in loco* os

problemas que surgiam no decorrer da execução das tarefas, transmitindo aos envolvidos o saber e a experiência, “[...] sem qualquer preocupação de reivindicar para si a autoria ou os frutos de tão preciosos ensinamentos.” (BOLOGNA, 1980, p. 17).

Debates e perspectivas sobre o papel dos técnicos

O setor cafeeiro teria ocupado o centro da produção e exportação brasileira de finais do séc. XIX à quase metade do séc. XX, sendo que as primeiras indústrias estariam a ele diretamente ligadas, como, por exemplo, a indústria de sacaria do café (DECCA, 1981, p. 144). Deste modo, a formação da burguesia industrial brasileira foi impulsionada pela acumulação proporcionada pelo comércio do café. Contudo, como salientado por Saens (1989), este aspecto do desenvolvimento capitalista brasileiro tem uma longa tradição de debates econômicos que se iniciam com a controvérsia entre ortodoxos neoclássicos e heterodoxos influenciados pelas ideias da CEPAL, respectivamente identificados com as posições da “Industrialização induzida pelas exportações” e pela “Teoria dos choques adversos”. Sinteticamente, pode-se dizer que o primeiro grupo, tal como o nome sugere, pretende demonstrar que o processo de industrialização brasileiro teria ocorrido em função do impulso de recursos advindos com a atividade agroexportadora, ao passo que o segundo grupo enfatiza a importância do conflito na Primeira Guerra Mundial como decisivo, na medida em que criou um clima onde o Estado foi forçado a criar medidas de proteção aos produtos fabricados internamente, formando uma reserva de mercado favorável à industrialização.

Anos de debates levaram à matização destas posições, culminando na interpretação que indica a industrialização como decorrente dos dois processos, que, embora ocorridos em momentos distintos, participaram ambos do mesmo grande ciclo econômico. Assim, o momento de auge da economia cafeeira teria sido responsável por um maior investimento na atividade industrial, no setor de meios de produção. Em sentido inverso, no momento da crise cafeeira, vinda com a guerra, ocorreu um maior favorecimento à acumulação industrial, devido à formação das reservas de mercado. Deste modo, ao mesmo tempo em que foi visível a ascensão industrial, foi concomitante o declínio da atividade cafeeira, que teria ocorrido por conta da obliteração das trocas no mercado externo. Apesar disto, mesmo com todas as ressalvas, há a reafirmação da atividade cafeeira enquanto precursora e financiadora do surto industrial da Primeira República (SAENS, 1989, p. 36-37). Deste aspecto, depreende-se a noção de continuidade no que concerne à formação social do capitalismo brasileiro, que seria consequência do domínio ancestral dos grandes senhores de

café.

Para Ruy Mauro Marini (2000), o período de agitação social que vai de 1922 à 1937, marcado por rebeliões e pela revolução de 1930, teria como fundamento a industrialização que se processa a partir de 1910, que, graças à guerra de 1914, teria levado a economia brasileira a desenvolver seu mercado interno por conta da necessidade de substituir as importações que até então abasteciam o mercado nacional. Esta situação teria sido ainda reforçada com a crise de 1929, pois, devido a incapacidade de vender o café a bons preços no mercado externo, a capacidade de importação brasileira foi afetada e se manteve em baixa, o que acabou por reforçar a tendência à aceleração do processo de industrialização (MARINI, 2000, p. 12-14). Todas estas transformações na formação econômica tiveram consequências sobre a sociedade que teriam se expressado:

[...] no surgimento de uma nova classe média, isto é, de uma burguesia industrial diretamente vinculada ao mercado interno e de um novo proletariado, que passam a pressionar os antigos grupos dominantes para obter um lugar próprio na sociedade política (MARINI, 2000, p. 13-14).

Como resultado dos conflitos, impulsionados pela revolução de 1930, o “Estado Novo”, de 1937, seria a expressão de um novo compromisso de classe, onde a burguesia teria se estabilizado no poder, em associação com os latifundiários e os velhos grupos comerciais. Por outro lado, estabeleceu um novo esquema de relacionamento com o proletariado, que teria sido ambigualmente beneficiado por uma série de concessões sociais, pois ao mesmo tempo em que recebia estes ganhos, era enquadrado sob uma organização social rígida, de tipo corporativista, que o subordinava de forma autoritária ao governo, mas que estaria longe de representar uma opressão de classe aberta, se tratando antes de um regime bonapartista, de tom conciliador, embora cabalmente favorável à classe burguesa. Neste sentido, a fase de 1930-1937 é por ele considerada enquanto momento onde a burguesia teria se mostrado revolucionária, cujo ímpeto havia se manifestado a partir do regime instaurado em 1937. Deste modo, o lapso entre 1930 e 1950, é considerado enquanto período chave para o desenvolvimento do capitalismo brasileiro, pois a indústria nacional teria se beneficiado da crise mundial do capitalismo (MARINI, 2000, p. 75).

Todas estas colocações chocam-se, em partes, com a tradicional tese de Boris Fausto. Ela estrutura-se em torno de uma dupla negação: por um lado nega que a Revolução de 1930 seja fruto de um simples antagonismo entre oligarquia (tida como símbolo do arcaísmo) e a burguesia industrial (símbolo do progressismo), tendo em vista que a própria industrialização de São Paulo teria sido promovida por uma elite com raízes oligárquicas,

associadas à cúpula militar e a quadros técnicos do Estado; e por outro nega que este processo tenha ocorrido também em função das classes médias, deixando claro que o tenentismo não pode ser reduzido a um simples movimento desta classe.

Enfatizando a ausência da pressão dos empresários na política brasileira e deixando ambígua a questão das classes sociais condutoras do processo político de 1930, Fausto salienta que a marca decisiva do governo, em relação à afirmação do setor industrial, se fez representar por meio de investimentos em infraestrutura e em uma indústria de base que sustentou o desenvolvimento industrial. Porém, este encaminhamento teria sido fruto da ação de técnicos governamentais e membros da cúpula das Forças Armadas, e não de empresários industriais (FAUSTO, 1997, p. 25). Matizando melhor as afirmações de Fausto, Ítalo Tronca estuda o papel dos militares no processo de industrialização do Brasil. O autor destaca que estes somente participaram ativamente do processo de concepção dos temas industrializantes de forma individual, e que, o exército enquanto instituição, só se ligou a esta temática na medida em que seus interesses enquanto corporação correspondiam com os interesses de industrialização. Esta última situação teria se intensificado com o passar dos anos, onde a construção da ideologia nacional teria servido enquanto fator de união entre os diversos grupos sociais, justificando suas iniciativas corporativas enquanto questões de segurança nacional (TRONCA, 2007, p. 403-430).

A maior parte das obras sobre o período versam sobre as transformações político-sociais e traçam panoramas onde a disputa pelo poder político do Estado parece ser a tônica dos mais diversos grupos, desde a antiga oligarquia agrária até a nascente classe operária. Porém, para a consecução destes objetivos, há de se considerar um caminho sinuoso, cujo percurso negligente pode levar a análises pressurosas sobre a formação/transformação dos espaços institucionais, a partir das quais as novas práticas de exploração se projetaram com o fim de reafirmar, em novas bases, o sistema de exploração capitalista. Segundo Weinstein (2000), neste momento o projeto dominante dos industriais apresentava a fábrica como modelo para a sociedade, cuja associação entre a burguesia industrial, associada à um grupo de gerentes tecnicamente competentes, teria sido considerada o grupo mais capacitado para realizar o dever cívico de uma elite moderna, por conta de sua competência técnica e sua posição estratégica no campo da produção (2000, p. 40). Por outro lado, atentos à necessidade de formação da força de trabalho, não haveria a menor dúvida de que as propostas dos educadores no sentido de uma capacitação profissional significaram um meio de diminuir a autonomia do trabalhador na fábrica e centralizar o conhecimento industrial não nos trabalhadores especializados, “[...] mas nos técnicos de classe média e engenheiros.” (WEINSTEIN, 2000, p. 49).

Neste mesmo sentido vão as colocações de Antonacci (1993):

Diante das tentativas patronais de fazer prevalecer seus interesses, nas relações sociais de trabalho, e às variadas formas de produção nos seus parâmetros e segundo suas condições físicas, psíquicas e culturais em torno do trabalho por ofício, setores da burguesia industrial projetaram a administração científica na sociedade paulista (1993, p. 53).

Assim, na busca de aumentarem seu poder frente à resistência dos trabalhadores, é que procederão a tentativa de minar a autonomia destes em torno dos processos produtivos, cujo núcleo de atuação se dará sobre o poder de decisão acerca do processo e do mercado de trabalho. Nesta busca, começarão a ser testados os novos métodos de organização racional do trabalho, procurando na preparação psicológica um novo fundamento para a conformação do trabalhador ideal. A partir disto, se organizarão grupos técnicos desenvolvendo estudos e experiências sobre a higiene mental e do trabalho, psicofisiologia industrial, psicologia educacional e instrução profissional para adaptação do fator humano ao trabalho.

Considerando tais pontos, é forçoso perceber que o processo de industrialização no Brasil esteve imbricado à existência de técnicos especializados, cujo saber foi indispensável à construção de uma nova engenharia institucional com vistas à dominação de classe. Porém, estes agentes ora são considerados enquanto egressos de classe média, - incompatível com uma definição de classe social que tem como núcleo a exploração da força de trabalho, tendo em vista que esta conceituação parte do princípio do nível de renda recebido -, ora são considerados enquanto expressão da classe burguesa industrial. Sobre este segundo ponto gastaremos um pouco mais de tempo.

Fugindo destas duas definições, para João Bernardo (2009), por conta do sistema de integração hierarquizada dos processos produtivos e considerando superestrutura política que corresponderia uma destas instâncias, se distinguiria no interior do grupo social dos capitalistas a *particularização* e a *integração*. Em contiguidade com cada um dessas perspectivas se formaria respectivamente a classe *burguesa* e a classe dos *gestores*.

Defino a burguesia em função do funcionamento de cada unidade econômica enquanto unidade particularizada. Defino os gestores em função do funcionamento das unidades econômicas enquanto unidades em relação com o processo global (BERNARDO, 2009, p. 269).

Por serem ambas classes capitalistas, ambas se caracterizam claramente pela comum oposição à força de trabalho. Porém, a classe burguesa e a classe dos gestores se diferenciam: “a) pelas funções que desempenham no modo de produção e, por conseguinte; b) pelas superestruturas jurídicas e ideológicas que lhes correspondem; c) pelas suas diferentes

origens históricas; d) pelos seus diferentes desenvolvimentos históricos.” (BERNARDO, 2009, p. 269). Neste sentido, verificar a relação entre Roberto Mange e as transformações nas relações de exploração, com conseqüente reconfiguração nas relações de poder, pode lançar luz sobre os pontos mencionados.

Roberto Mange e os Gestores

Como exposto na introdução, Mange ficou conhecido para a posteridade como educador, imbuído de uma missão “didaticopedagógica” (ZANETTI, 2007, p. 31), tendo atuado desde os idos de 1924 com a formação profissional no Curso de Mecânica Prática no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, passando pela atuação na Estrada de Ferro Sorocabana (1930), a partir de onde passou a utilizar métodos psicotécnicos de seleção e orientação profissional, tanto no CFESP (1934) e quanto no SENAI (1942). Porém, parece equivocado supor que este ramo do conhecimento não teria relação direta com o taylorismo como afirma Zanetti (2001, p. 111). Segundo Hugo Münsterberg - a quem Mange destaca como sendo o primeiro a elaborar um curso de Psicologia aplicada em Berlin, em 1911 (MANGE, 1934) - a psicotécnica seria a ciência da aplicação prática da psicologia aos problemas culturais, e, sobre cultura, entendia todo e qualquer problema da atividade humana com fim *prático*. Assim, Münsterberg destaca que a psicotécnica teria na administração científica de Frederick W. Taylor a disciplina precursora com relação ao aspecto central da psicotécnica, em sua busca sobre a padronização dos movimentos necessários ao desenvolvimento do trabalho (MÜNSTERBERG, 2005, p. 16-18).

Psychotechnica é a aplicação da Psychologia à technica do trabalho, entendendo-se como tal não só industrias, do comercio ou da agricultura, mas sim o trabalho do homem em qualquer atividade (MANGE, 1934).

Assim, parece despropositada a distinção entre taylorismo e administração científica do trabalho, tendo em vista que é muito conhecido o fato de Taylor ser o precursor da administração científica do trabalho (GABOR, 2001, p. 19-60), algo reafirmado pelo próprio Mange (1934). Em outro sentido, é muito interessante notar que, psicotécnica e administração científica, antes de se tratarem de esferas conflitivas, atuam em complementaridade, tendo em vista que a psicotécnica busca tratar melhor alguns pontos que teriam sido negligenciados pelo taylorismo. Neste sentido é o próprio Mange quem nos alerta sobre as condições de aplicação dos métodos psicotécnicos:

A psychotechnica [...] só é applicável com vantagens numa organização de trabalho que obedeça à systematisação racional, *onde haja methodos e processos estabelecidos e praticados*. Não é a Psychotechnica que viria salvar da ruina um empreendimento desorganizado. Ahi a therapeytica seria outra: aplicar, preliminarmente, princípios de racionalização e de *organização scientifica do trabalho* (MANGE, 1934 – grifo nosso).

Neste sentido, no interior do processo produtivo, a utilização da psicotécnica seria verificar quais os elementos psicológicos existentes no trabalho e quais os processos adequados para se conseguir um *optimum* psico-energético, isto é, o maior rendimento com o menor esforço (MANGE, 1934). Mas, devido ao caráter das instituições em que Mange atuou, que se preocupavam em formar trabalhadores tanto diretamente para empresas, quanto para o mercado de trabalho, verificamos que elas funcionaram, no que concerne à força de trabalho, de forma a integrar vários ramos produtivos sob o aspecto da padronização dos processos laborais. Assim, as classificamos enquanto *CGP* (Condições Gerais de Produção), mais especificamente sob o epíteto de *condição geral de produção e reprodução da força de trabalho* (BERNARDO, 2009, p. 213). O caráter integrador destas instituições é reforçado pelo fato de Mange utilizar largamente a psicotécnica, pois, como diz reiteradas vezes, - tanto Mange, quanto Münsterberg - um dos principais objetivos da seleção e orientação profissional de base psicotécnica é encontrar *o homem certo para a função certa* (MÜNSTERBERG, 2005, p. 12), integrando assim as diversas empresas na globalidade do sistema capitalista na medida em que atua “[...] no nível da organização da força de trabalho e do mercado de trabalho [...]” (BERNARDO, 2009, p. 269).

Desta forma, percebe-se que o principal aspecto que caracteriza a trajetória de Mange é ele tocar em um ponto nevrálgico das relações de exploração capitalistas, tendo em vista que se focava sobre o desenvolvimento das relações de trabalho a partir da reconfiguração das capacidades do trabalhador. A responsabilidade pelo sucesso da psicotécnica se dá porque, naquele contexto, onde não era possível fazer redução salarial, cumpria tonar o trabalho mais produtivo quanto possível (WEINSTEIN, 2000, p. 92). Assim, do ponto de vista econômico, atuou sobre a racionalização do que é conhecido como *capital variável*. Segundo as formulações marxianas acerca da composição do capital, este se organiza em duas partes distintas: uma delas seria a parte do trabalho convertida em matérias primas, materiais acessórios, meios de trabalho, ou seja, *meios de produção*, que pelo valor constante seria denominado de *capital constante*; já a segunda parte, convertida em *força de trabalho*, seria capaz de reproduzir o próprio valor aplicado em si, além de proporcionar valor excedente - a mais-valia (MARX, 2006, p. 244).

É interessante notar que, o capital constante é a própria capacidade de trabalho

convertida em meios de produção, também conhecido como trabalho morto, que permanece sob controle dos capitalistas, mas cujo sentido de existência só é adquirido na medida em que entra em relação com a força de trabalho – o trabalho vivo. Assim, caracterizamos um importante aspecto que serve como um ponto de apoio a este trabalho, que é o de considerar o capital - e o próprio modo capitalista de produção - enquanto uma *relação social de produção*. Enquanto relação social guarda uma esfera conflitiva inalienável, tendo em vista que se estrutura sobre uma relação de dominação perpetrada por mecanismos econômicos, que se irradiam de maneira globalizante sobre o todo na medida em que impõe a relação social que lhe dá fundamento. Assim, a taxa de extração de mais-valia pode sofrer grande variação devido a composição do capital e à capacidade produtiva da força de trabalho. Por outro lado, a capacidade produtiva da força de trabalho é determinada, entre outros fatores, pelo grau de realização de trabalhos cada vez mais complexos, cuja instrução a qual a massa trabalhadora está submetida reflete diretamente este aspecto.

No que concerne às superestruturas políticas, e vale a pena reiterar que, no período de 1930 a 1937, é verificável importante transformação: os antigos senhores, antes habituados ao exercício de força enquanto método de conquista de seus objetivos, que tratavam a questão social como caso de polícia, terão de se conformar a um poder de outro tipo, mais eficiente e objetivo, que seria o poder dos conhecimentos técnicos e científicos. Evidentemente não se busca aqui dizer que este processo teria ocorrido sem atritos e contradições, e por isso mesmo alojados de forma gradual e descontínua, o que inclusive garantirá a manutenção parcial de elementos egressos da antiga hegemonia. Diz-se parcial tendo em vista que a partir deste momento, os antigos oligarcas passarão a gradualmente ceder o poder a este novo grupo social, que têm nos conhecimentos técnicos, na gestão dos conflitos, na intensificação da produção capitalista e, principalmente, na *articulação* dos processos produtivos, as funções que demarcarão a sua especificidade na organização social.

Eli Diniz divide o extenso governo Vargas em três períodos distintos. A primeira fase seria o período de 1930 a 1934, onde Vargas se projeta como líder de uma revolução vitoriosa, que, independente da heterogeneidade política, continha consignas reformistas. Desta forma, ocorreram transformações no padrão de relacionamento entre as camadas dominantes e dominadas, de modo a atenuar a opressão das elites, impondo, assim, limites institucionais ao seu poder e expandindo com a mesma finalidade os direitos civis e políticos para novas parcelas da sociedade. A segunda fase, que teria durado de 1934 a 1937, é o período do governo constitucional, onde Vargas foi eleito indiretamente. Aqui surge o chefe de um governo comprometido com um projeto liberal-democrático, apesar da manutenção do

teor intervencionista sobre a economia e sobre a sociedade. Como resultado, este momento é marcado pelo choque de tendências dispares e até mesmo contraditórias, que estavam relacionadas com as tensões presentes no ideário da Revolução de 1930. A terceira fase, a da instituição do governo autoritário, vai de 1937 a 1945. Neste período fica evidente a influência de autores como Oliveira Viana, Francisco Campos e Azevedo Amaral, cujas premissas serviram de base para várias mudanças na política institucional, que se concretizaram plenamente neste período Estado-novista (DINIZ, 1999, p. 22).

Como já enunciado, os anos de 1930 são vistos como marco da transição para a nova ordem urbano-industrial. Contudo, esta reorientação do processo produtivo, implica na mudança de coalizão de poder, com a entrada de novos personagens, as elites industriais emergentes. Apesar das antigas elites não terem sido completamente retiradas do poder, foi o governo Vargas quem administrou o processo de transição. Mas isto teria ocorrido? Aqui se faz necessária a compreensão da natureza destes novos espaços de política, em suas mudanças político-institucionais.

Durante o Estado Novo, a estrutura de poder centralizada e forte correspondia, por parte do Estado, à relações complexas com diferentes classes. Estas relações ocorriam mediante mecanismos políticos controlados, que tinham como objetivo a regulação de interesses locais, através da criação de conselhos técnicos, sendo que o modelo de participação destes conselhos correspondia ao prestígio que determinados setores desfrutavam junto ao Estado (DINIZ, 2007, 96-145). Para a consecução destes mecanismos, foi necessário relativizar o poder das oligarquias regionais junto ao Estado central. Assim, foram criadas as interventorias estaduais, submetendo os estados ao controle direto do executivo federal. Por outro lado, buscou-se a expansão da capacidade decisória do poder central, deslocando para o governo federal as decisões estratégicas de desenvolvimento econômico e social. Para dar cabo a esta reestruturação, se fez necessário o aperfeiçoamento e a diversificação dos meios de intervenção do Estado nas mais variadas esferas da vida social e política, que possibilitaram a instituição de um projeto nacional por cima das disputas entre as elites locais.

Do ponto da operação estatal, foi necessária a normalização e a racionalização das práticas administrativas para dar conta destas demandas. Com este objetivo, assiste-se à criação do DASP (Departamento de Administração do Serviço Público) em 1938. O DASP foi responsável pela inserção dos critérios de mérito e competência na seleção de funcionários para o funcionalismo federal, chegando a criar, logo em 1939, o Estatuto dos Funcionários Públicos, cujo intuito era o de promover a justiça e a democracia neste processo, rompendo com as práticas de indicação herdadas dos tempos imperiais. Contudo, a criação deste novo

padrão administrativo também não se deu sem conflitos, continuando a existir práticas clientelistas, caracterizando com certa hibridez deste novo sistema, muito embora um novo modelo tivesse se imposto como regra. Deste modo, o programa de Seleção e Aperfeiçoamento do DASP visava a contratação de pessoal mais preparado para as funções.

Porém, a formação de todo este arsenal técnico-administrativo do Estado-Novo deve ser remetido aos conflitos da luta de classes em torno da sociedade paulista, e sua mais importante contra-ofensiva patronal, com a constituição do IDORT em 1931. E eis que aqui novamente nos encontramos com Roberto Mange. O primeiro dado que avaliza esta colocação é o fato de o DASP, de 1938, ter sido criado três anos após o início do RAGE (Reorganização Administrativa do Governo do Estado). Em um primeiro momento, a atuação da RAGE coube à primeira 1ª Divisão do IDORT, analisando e propondo mudanças na alta administração do estado de São Paulo, contemplando as secretarias de estado e o gabinete do interventor. Posteriormente, foram convocados os serviços da 2ª Divisão do IDORT pelo governo paulista, com a finalidade de analisar a execução de processos operacionais, como os de secretaria, arquivamento, bem como atendimento ao público interno e externo. Além disso, também se responsabilizou pelos estudos e propostas de novos procedimentos para seleção e treinamento dos servidores públicos. Assim, o RAGE propôs uma nova arquitetura institucional para o governo de São Paulo, estruturada na separação entre os trabalhos administrativos e os trabalhos técnicos, bem como criou um departamento de controle, cuja função era a de fornecer aos agentes de direção informações com a finalidade de orientar governador e secretários em suas deliberações. Neste sentido, além de criar um controle de fluxo de informações de gerência, perpetrou a racionalização das secretarias do governo do estado, diminuindo o número de pastas e uniformizando as funções meramente administrativas destas repartições.

Como já mencionamos, o RAGE contou também com os serviços da Segunda Divisão, nos quais corresponderam ao estudo de tempos e movimentos dos serviços de protocolo e do tipo de mobiliário e materiais utilizados nesta função. Além disso, a Segunda Divisão realizou no RAGE o primeiro processo racional de seleção de pessoal para um órgão público no país (FERREIRA, 2008, p. 181-182).

Considerando tais pontos, o DASP teria sido influenciado pelo DSP-SP (Departamento do Serviço Público do Estado de São Paulo), órgão vinculado ao poder executivo criado pelo IDORT durante o RAGE. Por sua vez, o DSP-SP adotava os procedimentos de recrutamento, seleção e orientação idênticos aos que foram desenvolvidos por Mange e sua equipe da 2ª Divisão para o CFESP. Estes procedimentos corresponderiam aos mesmos instituídos por Robert Mange no programa de seleção e aperfeiçoamento do

peçoal oferecido pela Segunda Divisão do IDORT e aplicados no CFESP e no DSP-SP. Deste modo, os concursos públicos e programas de capacitação do DASP demarcam o início da orientação utilização da psicotécnica na condução da gestão do funcionalismo público brasileiro, pois foi a partir deste órgão que ocorreu a propagação do trabalho de Roberto Mange para outras e níveis do poder público, como a posterior criação, a partir de 1939 dos Departamentos Administrativos Estaduais, ordinariamente conhecidos como ‘daspinhos’ (FERREIRA, 2008, p. 202). Outro ponto que reforça esta compreensão é o fato de Lourenço Filho, que além de ser um dos sócios fundadores do IDORT, foi colaborador e desenvolvedor junto com Mange dos programas educacionais e psicotécnicos criados no IDORT, ficou responsável por uma divisão do DASP chamada Divisão de Aperfeiçoamento e Seleção. Se não bastasse tudo isto, a competência central no processo de racionalização do funcionalismo público atribuído ao DASP é idêntico ao atribuído ao RAGE, cuja função era a de determinar do ponto de vista da eficiência econômica e eficiência as modificações a serem efetuadas no serviço público (FERREIRA, 2008, p. 203). Fora o fato de o DASP utilizar a mesma estratégia para a divulgação da racionalização, com a criação de uma revista especializada.

A partir destas breves colocações, pôde-se perceber que as ideologias modernizadoras do início do século, bem como o desenvolvimento de novos ramos de integração entre as indústrias, assim como os episódios da Revolução de 1930, com o alijamento parcial da elite oligárquica do poder, além da formação das instituições corporativas (SOUZA, 1999, p. 37). O cerceamento das antigas elites do poder, cuja influência junto ao Estado passa a ser mediada pelos conselhos técnicos, correspondeu ao processo de organização de outra forma de pensar e conceber a política, não mais restrita aos círculos de decisão da burguesia liberal, mas agora apoiada e mediada por gestores técnicos, capazes de potencializar o desenvolvimento e a planificação da produção capitalista como um todo.

Porém, é interessante observar que em parte os antigos anseios liberais de liberdade individual são mantidos, e até reiterados, com o reforço dos mecanismos de exploração. Contudo, o projeto maior, tipicamente liberal, de livre concorrência e livre mercado, é ultrapassado pela organização corporativista da sociedade e do Estado, que realiza a vertebração de um sistema econômico locucionado a partir da atuação dos gestores imbricados no Estado Nacional.

O quadro mercantil conserva-se porque se mantém a heterogeneidade das unidades econômicas, em virtude da multiplicidade de pólos de concentração do capital; e esse mercado é planificado, porque as unidades econômicas funcionam em integração recíproca. Quanto mais a integração se estreitar, quanto mais a classe

gestorial afirmar o seu poder, tanto mais as formas tradicionais de concorrências serão ultrapassadas pela planificação do mercado (BENARDO, 2009, p. 275).

Retornando à área de atuação mais cara a nosso personagem, a educação na década de 1930 sofreu fortes alterações e suas influências são remontadas ao círculo de educadores e engenheiros ligados ao IDORT, onde o trabalho psicotécnico passou a ser considerado aspecto decisivo destas inovações. Inicialmente, os trabalhos do SESP (Serviço de Seleção Profissional), criado em 1930, servem de vitrine aos trabalhos de Mange, cujas premissas contrariavam o empirismo da formação anterior, que privilegiava o ensino doméstico. Posteriormente, em 1934, as outras estradas de ferro adoraram o mesmo modelo de formação, onde Salles Oliveira colocou o CFESP sob os auspícios do Estado, inaugurando um modelo de cooperação entre a iniciativa pública e a privada para a promoção da educação profissional, modelo este que servirá de base à estrutura administrativa do SENAI em 1942. Porém, a reorganização de um sistema de ensino brasileiro para formação profissional para a indústria somente tomou impulso em somente em 1937, durante o período do Estado Novo, onde o artigo 129 da Constituição previa que as indústrias deveriam criar escolas para os filhos dos empregados.

Em 1939, depois de vários impasses acerca do decreto-lei nº 1238 (responsável pela regulamentação do artigo 129), foi formada uma comissão interministerial que logo convidou muitos industriais destacados para participarem das suas reuniões e emitir suas opiniões sobre o assunto, onde foi dedicada toda uma sessão à apresentação de um relatório do IDORT sobre a questão da formação profissional, onde se apresentava objeções a alguns aspectos que consideravam injustos para a indústria. Com este impasse instaurado, somente em 1941 foi formada novamente uma nova comissão para discutir o assunto, que foi composta por Roberto Simonsen (presidente da FIESP), Euvaldo Lodi (presidente da CNI) e Valentim Bouças (secretário do Conselho Técnico de Economia e Finanças). Além destes, a comissão contava com a consultoria de três especialistas na área: João Luderitz, Mange e Farias Góes. É importante destacar que esta nova comissão representou uma grande vitória política de Simonsen, que conseguiu transformar a iminente obrigatoriedade em trunfo político, ao negociar junto ao Ministério da Educação que, além do aperfeiçoamento da força de trabalho, ocorresse também o treinamento de novos técnicos, profissionais e operários qualificados. Com este fim, a comissão propôs a criação do Serviço Nacional de Seleção, Aperfeiçoamento e Formação de Industriários (SENAF), que adotava como modelo o programa do CFESP, considerado uma forma rápida, sistemática e capaz de atender aos anseios dos patrões (WEINSTEIN, 2000, p. 117).

Depois de cerca polêmica e algumas alterações, em janeiro de 1942, Vargas e os ministros da Educação e do Trabalho promulgaram o decreto-lei nº 4048, criando o SENAI. No entanto, para a vitória dos industriais, foram cruciais os argumentos e dados científicos colhidos por Mange e outros tecnocratas da indústria. Esta interferência direta de Simonsen e da FIESP lança luz sobre o funcionamento da relação entre Estado e os industriais, e nos anos seguintes os líderes da FIESP puderam apresentar o próprio SENAI como uma criação da liderança paulista, tendo Simonsen à frente, auxiliado por tecnocratas como Roberto Mange. No que concerne à estrutura do SENAI, ela eliminou qualquer possibilidade de participação dos sindicatos no processo de formação profissional, e ao mesmo tempo permitia aos industriais ficar com todo o mérito por uma iniciativa que deveria servir aos interesses da nação e do operariado. Em outro sentido, a estrutura de funcionamento do SENAI possibilitou a submissão de parte da burguesia aos anseios dos Industriais, pois:

A configuração definitiva do SENAI também deu as lideranças industriais [...] a influência que eles necessitavam entre os pequenos e médios empresários da burguesia industrial. A experiência passada ensinara a ambos que a média dos industriais não estava disposta a contribuir voluntariamente para um projeto ambicioso com poucas chances de proporcionar um retorno imediato para sua própria firma [assim] as contribuições eram compulsórias, como compulsória também era a contratação de um número determinado de aprendizes em cada indústria [...] Nesse sentido, o SENAI fora organizado para combinar os melhores elementos dos dois campos: a capacidade de coerção do Estado e tendência do setor privado a valorizar a autonomia (WEINSTEIN, 2000, p. 120).

Deste modo, acreditamos ser possível classificar tanto Roberto Mange, quando os outros elementos ligados aos industriais, enquanto egressos da classe dos gestores, tendo em vista que “Enquanto expressão da atividade integradora e coordenadora, o controle é o veículo para a transformação de um dado tipo de propriedade, a propriedade privada do capital, numa de outro tipo, a propriedade coletiva do capital.” (BERNARDO, 2009, p. 280). E neste aspecto, tiveram uma vitória notável, fazendo seus pressupostos passarem a ser os critérios pelos quais a sociedade passou a ser administrada e planejada.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. C. *A Revolução de 30: da República Velha ao Estado Novo*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- ANTONACCI, M. A. M. *A Vitória da Razão (?): O Idort e a Sociedade Paulista*. São Paulo: CNPQ-Marco Zero, 1993.
- BOLOGNA, I. (org.) *Roberto Mange e sua obra*. Goiânia: Unigraf, 1980.

CAMPOS, A. J. de “In Memoriam” de Roberto Mange. In. BOLOGNA, I. (org.) *Roberto Mange e sua obra*. Goiânia: Unigraf, 1980, p. 395-398.

DECCA, E. S. *O Silêncio dos Vencidos: Memória, História e Revolução*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.

DINIZ, E. Engenharia Institucional e Políticas Públicas: dos conselhos técnicos às câmaras setoriais. In. PANDOLFI, D. (org.) *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999, p. 21-38.

_____. O Estado Novo: Estrutura de Poder. Relações de Classe. Cap. II. In. GOMES, A. M. C. [et al.] *História Geral da Civilização Brasileira*. v. 10: O Brasil Republicano: Sociedade e Política (1930-1964). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p. 96 – 145.

FAUSTO, B. *A revolução de 30: historiografia e história*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

FERREIRA, F. V. *Management no Brasil em Perspectiva Histórica: O Projeto do IDORT nas décadas de 1930 e 1940*. (Tese de Doutorado em Administração), FGV, São Paulo, 2008.

GABOR, A. *Os filósofos do capitalismo: a genialidade dos homens que construíram o mundo dos negócios*. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

HARDMANN, F. F. & LEONARDI, V. *História da Indústria e do trabalho no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

LOVE, J. L. *A construção do terceiro mundo, Teorias do subdesenvolvimento na Romênia e no Brasil*, Editora Paz e Terra: São Paulo, 1998.

MANGE, R. *Curso de psicotécnica*. São Paulo, 1934. (mime)

MANOILESCU, M. *O Século do Corporativismo: Doutrina do Corporativismo Integral e Puro*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1938.

MARINI, R. M. *Dialética da dependência*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política: livro I*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MÜNSTERBER, H. *Psychology and Industrial Efficiency*. Boston/New York: Houghton Mifflin Company/The Riverside Press Cambridge, 1913. In: *Project Gutenberg*. EBOOK #15154, 2005.

TRONCA, I. O Exército e a Industrialização: Entre as armas e a Volta Redonda (1930-1942). Cap. VII. In. GOMES, A. M. C. [et al.] *op. cit.*, 2007. p. 403-430.

SAES, F. A controvérsia sobre a industrialização na Primeira República. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 3, nº7, p.20-39, set./dez. 1989.

SIMONSEN, R. C. O trabalho moderno. São Paulo: *O Estado de São Paulo/Seção de obras*, 1919.

SOUZA, F. M. *Raízes teóricas do Corporativismo Brasileiro* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.

WEINSTEIN, B. (Re) *Formação da Classe Trabalhadora no Brasil (1920 – 1964)*. São Paulo: Cortez, 2000.

ZANATTA, M. (org.) *De homens e máquinas: V.1 Roberto Mange e a formação profissional*. São Paulo: SENAI, 1991.

ZANETTI, A. *A engenharia pedagógica; taylorismo e racionalização no pensamento de Roberto Mange*. (Tese de Doutorado em História), IFCH-Unicamp, Campinas, 2001.

_____. Roberto Mange e a formação de mão-de-obra industrial. Cap. 1 In.

ZANETTI, A. e VARGAS, T. *Taylorismo e fordismo na indústria paulista: o empresariado e os projetos de organização racional do trabalho, 1920-1940*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2007, p. 15-64.

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

ISSN 2238-7609

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO UNIVERSO MANILIANO (SÉCULO I D.C.)

Rodrigo Santos Monteiro Oliveira¹
rodrigo.sm.oliveira@gmail.com

Resumo:

Desde a Antiguidade, o Universo – representado pela porção visível a nós como Céu – desperta fascínio no ser humano. Seja pela sua imensidão, pelos mistérios que guarda ou simplesmente pela falta de conhecimento, o Universo se apresenta como um campo aberto para a criação de um ideal de beleza e serenidade, ao mesmo tempo em que produz, a partir da ação humana, exatidões e constatações científicas. Este, o Universo, seria então o espaço por excelência da divagação do homem enquanto um ser preso à vida terrena e que busca entender, conquistar e ampliar (conhecimento, poder...). Sendo assim, me disponho a escrever, neste artigo, a respeito do Universo, especificamente a maneira como os romanos, possivelmente, o entendiam. Para realizar tal tarefa, utilizo como fonte o manual astrológico de Marco Manílio, intitulado *Astrologia (séc. I d.C.)*.

Palavras-chave: Universo, Estoicismo, Astrologia

Abstract:

Since ancient times, the Universe – represented by the portion visible to us as Heaven – arouses fascination in humans. Whether by its immensity, by the mysteries it holds or simply by the lack of knowledge, the Universe appears as an open Field to create an ideal of beauty and serenity, while it produces, from human action, accuracies and scientific findings. This, the Universe, would be the space for excellence of wandering as human being attached to the earth life and seeks to conquer and expand (knowledge, power...). Therefore, I'm willing to

¹ Aluno do Programa de Pós Graduação em História (PPGH) da Faculdade de História (FH) da Universidade Federal de Goiás (UFG), nível mestrado. Bolsista do CNPq.

write this article about the Universe, specifically the way the romans possibly understood it. To accomplish this task. I use, as a source, the manual of astrological of Marco Manílio entitled *Astrology* (I century a.D.).

Keywords: Universe, Stoicism, Astrology

O universo inspirou, desde a Antiguidade, o homem. Sua vastidão e as hipóteses que cria no imaginário humano são perceptíveis durante todos os períodos da História. Na Antiga Roma não seria diferente. A obra de Marco Manílio, intitulada *Astrologia*, produzida no I século d.C. nos mostra como este autor pensava o universo e, a partir disto, nos apresenta uma forma possível da sociedade romana também pensar este espaço tão vasto. Manílio cria sua narrativa como uma literatura. Sua intenção não é somente passar um conhecimento científico do que seria o universo e as relações e distâncias dos corpos celestes, mas também criar uma narrativa que seja digna da beleza dos astros. O próprio autor mostra o quão difícil é realizar tal tarefa:

“É fácil dar à vela com os ventos favoráveis, e revolver o solo fértil com técnicas variadas, e ao ouro e ao marfim acrescentar ornato, quando a rude matéria mesma já tem brilho. Escrever poemas sobre assuntos sedutores é comum, bem como compor uma obra simples. Quanto a mim, porém, tenho de lutar com números, desconhecidos nomes de coisas e frações de tempo, com as diferentes circunstâncias e movimentos do céu, e a ascensão das constelações, e com as partes nas suas próprias partes. Se conhecer essas coisas já é muito, que será então de exprimi-las? E numa poesia adequada a elas? E de submeter-las a um metro fixo? Aproxima-te, ó quem quer que sejas que possas aplicar ouvido e olhos à minha empresa, e ouve as palavras verdadeiras. Presta atenção, e não procures doces carmes: a matéria mesma recusa o ornato, satisfeita com ser ensinada. E, se alguns nomes forem referidos em língua estrangeira, culpa será do tema, não do vate: nem tudo se pode verter, designando-se melhor em sua própria língua” (Manílio, Livro III).

Antes de adentrar no entendimento do universo para Manílio, temos que nos atentar a dois pontos apresentados nesta citação. O primeiro ponto destacado é a motivação extra que leva nosso autor a escrever esta obra. Além de sua tentativa de construir um poema que narre a beleza do universo, Manílio também intenta construir uma narrativa didática, assim como o mesmo nos mostra no trecho “a matéria mesma recusa o ornato, satisfeita com ser ensinada”. Marcelo Fernandes (2006) mostra o trabalho maniliano como um modelo de poema didático. Este poema que ensina tem, muitas das vezes, “um valor filosófico e moral” (FERNANDES,

2006, p.15), valor este presente na obra de Manílio. O poema didático possui, em sua formulação:

“[...] painéis ilustrativos, que ordinariamente permeiam a instrução; as digressões (ou parêcbases), que parecem cumprir a função propriamente do deleite (difícil conexão entre o *dulce* da poesia e o *uerum* da ciência); os proêmios (pois o poeta didático, tendo de preparar antes o ouvinte, não pode fazer como o épico, que pode muitas vezes começar *in medias res*); a afirmação do valor da ciência, a garantia de competência do mestre, o enaltecimento da razão como aquilo que liberta da ignorância o espírito; a organização cuidadosa do material da instrução em livros ou seções menores; a legitimidade do discurso didático baseada na idéia de utilidade da instrução; o uso das máximas e provérbios, do tem sentencioso; etc.” (FERNANDES, 2006, p.17).

Percebemos tais características presentes na obra de Manílio. Como já dito, o próprio autor se mostra como um poeta. Katharina Volk (2009) nos mostra, em seu trabalho intitulado *Manilius and his intellectual background*, que temos que encarar Manilio mais como um poeta (assim como o próprio quis) do que como um cientista. Ela trabalha com a possibilidade de Manílio não ter sido astrônomo ou astrólogo e sim, em primeiro lugar, um poeta. Este conhecimento a respeito do Universo pode ter sido obtido a partir do contato com verdadeiros especialistas:

“Manílio não foi um cientista, porém, como Arato, foi um poeta didático – isso é, um escritor de educação elevada e bem versado em vários campos do saber dos seus dias, especialmente, nos que traz em seu escrito” (VOLK, 2009, p.11).

O que Manílio mostra a nós são livros que contem conhecimento astrológico, porém que não possuem um apelo rigoroso ao conhecimento científico em si. O que ele traz é uma maneira de compreender o Universo em uma tentativa de explicar os eventos terrenos e exprimir valores filosóficos por meio da divulgação do estoicismo e suas leis universais imutáveis.

O segundo ponto que devemos destacar é a importância que Manílio dá ao explicar o porquê da utilização de alguns termos astrológicos em sua língua de origem. Tal idéia nos faz pensar qual seria a língua mãe de Manílio e ainda a origem do conhecimento astrológico. Respondendo o primeiro questionamento, concordaremos com Francisco Calero que, na introdução feita para a tradução da obra *Astrologia* por ele próprio e Maria José Echarte (1996), destaca que muito já foi discutido sobre a pátria de Manílio. Oriental de maneira geral (já que tal saber astrológico tem sua origem na Babilônia), grego, africano, romano ou, ao menos, itálico, são diversas as possibilidades da origem do poeta. Nenhuma tese se sustenta devido à falta de referências documentais e, por isto, o trataremos em nosso trabalho como

itálico já que o próprio Manílio opõe sua língua à grega: “Assim, nossa língua segue muito próxima à riqueza da grega” (Manílio, Livro II).

Já em relação à origem da astrologia nos apoiaremos no trabalho de Georg Luck (1985). De acordo com este autor (1985, p.309), a astrologia teve seu início na Mesopotâmia que utilizava deste conhecimento para a confecção de calendários e determinar datas festivas importantes. Graças à dominação assíria desta região, este conhecimento foi levado a outros cantos do Mediterrâneo: “Da Babilônia, a astrologia viajou para outras partes helenizadas do meio leste, especialmente Egito, mas também para Grécia” (1985, p.310).

A partir de tais explicações, podemos neste momento nos centrar na análise do que seria esse “universo maniliano” de que tanto falamos. Para Manílio, o universo foi formado pela junção dos quatro elementos, fogo, água, terra e ar:

“O fogo alado, se elevou as regiões mais altas e, abrangendo os mais elevados pontos do céu estrelado, formou uma defesa de chamas para proteção do universo. Em continuidade, o ar, que com seu sopro desceu em ventos brandos e espalhou pelo espaço vazio do mundo o ar que se concentrava no meio. O terceiro elemento aplanou as ondas e as vagas flutuantes, e espargiu o mar assim acalmando, quando ele provinha de todas as partes do oceano, de modo que a água se evolasse e expelisse brisas de vapor, e alimentasse o ar, que dela toma seus germes, e de tal modo que o sopro de tais brisas, avizinhandose dos astros, pudesse alentar-lhes a chama. Por último, a terra assentou com o peso de sua esfera, e o lodo se juntou, misturando-se à areia instável à medida que a água aos poucos fugia para lugares mais altos; cada vez mais a umidade se apartou, indo formar a água pura, a superfície do mar se abaixou, elevando-se a terra, e então sua água correu e se dispôs junto aos vales profundos; montanhas emergiam da agitação do solo, e por entre as ondas surgiu a esfera da terra, cercada, todavia, pelo vasto oceano em todos os lados. Ela permaneceu estável porque o céu inteiro se afasta dela com a mesma distância, e, descendo por todos os lados, ela fez que não caíssem o seu meio e a sua extremidade” (Manílio, Livro I).

O universo, para Manílio, foi formado pela junção dos quatro elementos que “se articulam e assim formam uma divindade (o próprio universo): construíram o globo do mundo...” (Manílio, Livro I), e não pelo acaso:

“A alguns parece que ele (o universo), tomando do nada os seus princípios, é desprovido também duma origem, e de que sempre existiu e haverá de existir, falto igualmente de início e de fim; ou talvez o caos, outrora, separou no parto os elementos da matéria, antes misturados, e a escuridão, depois de dar origem ao mundo brilhante, fugiu, repelida para os abismos das trevas; pode ser que a natureza continue, depois de mil séculos, um conjunto de átomos indivisíveis, que hão de retornar ao mesmo estado unitário quando se desligarem entre si, e que o todo se

componha a partir do mínimo e o mínimo se destine então a compor o todo, e que a matéria inânime tenha construído o céu e a terra (...). Mas, qualquer que tenha sido a sua origem, chega-se a um acordo quanto ao aspecto da natureza e à organização das substâncias, distribuídas segundo uma ordem determinada” (Manílio, Livro I).

Todo o universo, inclusive os astros celestes encontram-se suspensos, sendo assim, não possuidor de base alguma. A Terra, assim como o restante do universo, permanece suspensa e se fixa no centro do Universo, mantendo igual distancia de todas as partes do céu. Todo o universo e os astros nele existente, inclusive o planeta Terra, possuem a forma arredondada:

“Essa é a forma dos corpos na natureza: assim também o céu, no seu vôo circular, torna redondas as formas dos corpos celestes; olhamos o orbe do Sol: é redondo, tal como o da Lua, que procura obter luz para o seu corpo tímido, porque seu globo não recebe em todas as partes os raios oblíquos. Eterna e simlímica às divinas permanece essa forma, que não tem começo em parte alguma nem fim nela mesma, mas é semelhante a si numa face inteira e igual em todas (Manílio, Livro I).

Acreditamos que Manílio concebe o universo nesta forma arredondada, pois busca também transmitir um ideal de harmonia e perfeição, já que durante toda a sua obra nos mostra que o entendimento da vida terrena se encontra no céu e naquele que busca compreender seus mistérios. Tal idéia, de acordo com Katharina Volk (2009) já havia sido elaborada desde Platão e Pitágoras. Manílio nos traz comprovações para afirmar sua idéia a partir do trecho “Por isso é que não avistamos de qualquer lugar todas as constelações” (Manílio, Livro I), e ainda pela sua explicação do eclipse lunar:

“Quando, oculta em negras sombras, tu te eclipsas à noite, tua ausência não perturba todos os povos ao mesmo tempo, e sim as terras do Oriente é que primeiro sentem a falta da tua luz, depois todas as regiões habitadas situadas ao meio, e, por fim, agitam-se os instrumentos de bronze entre os povos hespérios. Mas se a Terra fosse plana, tu surgirias de uma vez só por toda a extensão dela e teu eclipse, lamentavelmente, encobriria de modo igual todo o seu orbe” (Manílio, Livro I).

Assim como já destacado, o planeta Terra, de acordo com a teoria de Manílio, está no centro do universo e os demais planetas e astros giram ao seu redor. Porém, o autor não discute muito em seu trabalho a questão dos movimentos planetários o que nos dá a idéia de não finalização do livro V.

Percebemos que a maior preocupação de Manílio não é para com o conhecimento científico e suas comprovações e, sim, tenta mostrar ao leitor (que neste caso teria o papel do aluno) como o universo é harmonioso e segue leis imutáveis. Tal questão é de máxima importância ao tentarmos entender a concepção de universo para Manílio. Como já dito, o

autor tenta, a partir de sua explicação astrológica, elevar a filosofia estóica a um patamar de explicativo, ou seja, mostrar tal corrente filosófica como a única maneira de entender e se relacionar com o universo.

Basearemos-nos no entendimento do que seria a física estóica: o que entendemos como física nos nossos dias é completamente diferente da física grega, mais especificamente a estóica. Enquanto a primeira se baseia em um conjunto de teorias científicas que sistematizam as leis de existência, a segunda advém de outro ponto de compreensão: *physis*, que deu origem a palavra física, deriva do verbo grego *phuerin* que significa crescer, sendo para os estóicos este “crescimento” conforme as condições da natureza. Esta natureza seria a divindade que se apresenta como um “arquiteto da ordem do mundo” (BRUN, 1986, p.43), ou seja, “a natureza estóica é teorizada como divina em sua eterna normatividade, em sua prevista ordenação e força construtiva dos seres” (GAZOLLA, 1999, p.41). Rachel Gazolla nos apresenta as bases da natureza estóica a partir de Cícero e Diógenes Laércio:

“... Zenão define a natureza como um fogo artífice procedendo com método à geração das coisas (...) natural é a lei divina, lei comum que ordena a ação correta e proíbe a ação contrária...” (CÍCERO, *De natura deorum* apud. GAZOLLA, 1999, p.41)

“... nossa natureza é a parte daquela do todo, por isso, o fim se diz viver acompanhando a natureza, isto é, segundo ela mesma e segundo a do todo, nada fazendo que contrarie a lei comum, isto é, a reta razão que circula através de todas as coisas, que o próprio Zeus, chefe do governo de todos os seres...” (DIÓGENES LAÉRCIO, VII apud. GAZOLLA, 1999, p.42).

Desta maneira, percebemos que “a física estóica não se apresenta de modo algum como o sistema racional de um humanismo do conhecimento, mas como uma teologia que é ao mesmo tempo uma cosmologia...” (BRUN, 1986, p.48). O mundo, a partir das concepções estóicas, apresenta um todo em eterna simpatia universal, ou seja, uma simpatia consigo mesmo entre seres e coisas. O homem, desta forma, representa somente uma parte do Universo e suas relações apenas realizadas por uma simpatia que alcança todos os seres. Ao entender isto, o homem começa a ser um sábio² que se torna não somente cidadão de um lugar em específico, mas sim, de todo o mundo – há uma visão cosmopolita estóica. O tempo e o destino – imutáveis, em sua essência e natureza – geram a força necessária para “animar” a

² “O sábio é aquele que vive segundo a natureza, isto é, segundo a razão; por conseqüência, é isento de paixão, sem orgulho, sincero e piedoso” (BRUN, 1986, p.85). “O sábio é, então, uma raça diferente da dos homens comuns, e sua alma estaria em certo “estado” permanente, como está a Cosmópolis a-histórica a que se adequa ao sábio. Caso existisse, ela seria permanente” (GAZOLLA, 1999, p.85).

simpatia universal “que faz com que todas as coisas se mantenham numa relação recíproca, entrelaçadas umas nas outras segundo uma mútua amizade” (BRUN, 1986, p.56).

A partir de tal compreensão da obra, destacaremos os pontos referentes à utilização da filosofia estóica dentro da obra de *Manilius*:

“[...] as *Astronômicas* se estendem ao longo de vários livros, e também porque, assim como Lucrécio se mostra o fervoroso defensor do epicurismo, assim também Manílio infunde sua demonstração astrológica numa forte convicção estóica” (FERNANDES, 2006, p.23).

Manílio nos mostra o universo como um ser vivo – um deus racional – que é constituído pelos quatro elementos:

“o *mundus* tem um corpo (*corpore*, 247) e membros (*membra*, 248) assim como uma alma (*anima*, 250). Depois (o universo) é identificado como um deus (*deus*, 251) que ordena o universo através da razão (*ratione*, 251)” (VOLK, 2009, p.34).

Durante o livro I, Manílio faz questão de narrar, em uma longa digressão, acerca da não alterável e regularidade natureza dos movimentos celestes, o que para ele se manifesta como um sinal de que o universo é governado por uma força divina:

“Assim, para que melhor possas reconhecer as brilhantes constelações: elas não variam nem o pôr nem o retorno ao céu, mas cada uma, constante, eleva-se de acordo com o seu tempo específico e conserva ordenados os momentos do seu nascer e do seu ocaso. Nada, nessa máquina tamanha, é mais admirável do que sua regularidade e o fato de que tudo obedece a leis constantes. Em lugar nenhum uma perturbação lhe causa dano; nada, em parte alguma, é levado a vagar por um caminho mais extenso ou mais breve ou mudar a direção do seu curso. O que mais pode haver de aparência tão complicada e, no entanto, de movimentação tão regular?” (Manílio, Livro I).

Continuando nessa lógica, Manílio acredita e passa a idéia de que o universo, concebido dessa maneira tão ordenado, não poderia ser obra do acaso e, sim, de uma força divina:

“Quanto a mim, nenhuma razão me parece tão evidente quanto essa, para mostrar que o mundo se move segundo uma força divina e que ele próprio é o deus, e que não se formou por ordem do acaso, conforme quis que acreditássemos o primeiro que ergueu as fortalezas do universo a partir dos elementos mínimos e a eles reduziu-as (...). Quem poderia acreditar em tamanha quantidade de obras a partir de tais elementos mínimos, sem o poder de uma divindade, e num mundo criado pela combinação cega entre eles (...). Tudo o que nasce submete-se, por lei mortal, à mudança (...). O céu, todavia, permanece incólume e conserva as suas partes todas;

nem a longa sucessão do tempo o faz aumentar nem a velhice o diminui (...). É o deus que não muda no tempo” (Manílio, Livro I).

Manílio critica duramente os epicuristas em sua obra. Esta duas escolas filosóficas – o Epicurismo e o Estoicismo – surgem na mesma época, porém com argumentos de compreensão do mundo, e de como viver nele, com grandes diferenças. O Jardim, assim denominada a escola epicurista “visava a vida cotidiana, concreta e prática” (ULLMANN, 1996, p.15), tendo como principal elemento de composição do universo as pequenas partículas de átomos. Enquanto isto, os estóicos acreditavam que o mundo era divino e formado pela vontade de um deus maior. Tudo era produzido por essa força divina e não pelo acaso, assim como os epicuristas acreditavam. O universo mantém uma constância, ou seja, não pode ser ao acaso sua existência e, de acordo com Manílio, a melhor maneira de perceber isto era admirando o céu.

Após toda essa explanação, afirmo que ainda há muito que ser apresentado e discutido sobre o entendimento do universo na obra maniliana. Porém, não seria benéfico e nem proveitoso o fazermos de uma maneira exaustiva. Por isso, encerro este trabalho com a certeza de que galgamos mais um passo em busca de conhecer tal obra, especificamente no que diz respeito à compreensão do universo imutável maniliano.

Bibliografia:

Fonte documental:

MANILIUS, Marcus. *Astrologia*. Introdução de Francisco Calero e Tradução de Francisco Calero e Maria José Echarte. Madrid: Editorial Gredos, 1996.

FERNANDES, Marcelo Vieira. *Manílio Astronômicas – tradução, introdução e notas*. São Paulo: USP, 2006

Bibliografia Historiográfica:

BRUN, Jean. *O Estoicismo*. Lisboa: Edições 70, 1986.

CUMONT, Franz. *Las religiones orientales y el paganismo romano*. Tradução: José Carlos Bermejo Barrera. Madrid: Edições Akal, 1987.

GAZOLLA, Rachel. *O ofício do filósofo estóico*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

LUCK, George. *Arcana Mundi*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1985.

ULLMANN, Reinhold Aloysio. *Epicuro – O filósofo da alegria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

VOLK, Katharina. *Manilius and his Intellectual Background*. New York: Universidade de Oxford, 2009.

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

ISSN 2238-7609

GETÚLIO VARGAS E O “NOVO PIRARUCU”: HISTÓRIAS DE PESCADOR

Rogério Lustosa Victor¹
rogeriolustosa@yahoo.com.br

RESUMO: Esse artigo parte da tensa relação entre o movimento integralista e a constituição do Estado Novo para, então, localizar o Integralismo como inimigo da ditadura Vargas. A partir da análise das matérias publicadas na grande imprensa, no período de 1937 a 1945, acerca do Integralismo, já inimigo político de Vargas, inferimos que, naquele período, embora aparentemente apenas relatando os fatos, o que a imprensa fez foi partilhar dos mecanismos de propaganda política por meio dos quais o Estado Novo buscou legitimar o seu poder. Nesse processo, os adversários da ditadura não foram poupados e o Estado foi capaz de cunhar representações que ficaram marcadas na memória social. Aos integralistas, coube a pecha de golpistas, risíveis, fanáticos e patéticos.

PALAVRAS-CHAVE: Integralismo; Estado Novo; Memória social.

ABSTRACT: This article focus on the difficult relations between the Integralist movement and the implementation of the Brazilian Estado Novo (1937-1945) and shows how the first come to be seen as an enemy of dictator Getulio Vargas' Regime. This work shows how behind of press apparent neutrality it has in fact followed down the dictatorship mechanisms of reinforcing Vargas legitimacy. In this process rivals such as the Integralist have been not spared and Vargas regime was able to build up representations that have shaped social memory since so. Integralist leaders were portrayed as pro-coup, ridiculous, fanatical, and pathetic.

¹ Doutorando em História na UFG (bolsista CAPES).

KEYWORDS: Integralism; Brazilian Estado Novo; Social memory.

Getúlio Vargas e o “Novo Pirarucu”: o lançamento da isca

O movimento integralista surgiu em 1932 e teve espantosa ascensão nos anos seguintes, tornando-se o primeiro movimento de massa no Brasil. Organizou excepcional rede de imprensa e, com sua militância atuante, conseguiu fundar núcleos por quase todo o País, configurando-se como “o primeiro partido político brasileiro com implantação nacional e reunindo cerca de meio milhão de aderentes” (TRINDADE, 1974, p. 10).

O vertiginoso crescimento do movimento abriu rápidas expectativas de futuro às suas lideranças. Em 1937, a Ação Integralista Brasileira (AIB) lançou a candidatura de Plínio Salgado à presidência da República. O pleito, que deveria ocorrer em 1938, não ocorreu. Getúlio Vargas, em novembro de 1937, desfechou um golpe e manteve-se na presidência, como ditador, por mais oito anos.

A AIB corroborou a implantação da ditadura, ao menos se apontarmos para a concepção integralista do papel do Estado — forte, autoritário, centralizado — e sua maciça difusão por sua imprensa e inferirmos daí que a situação reforçou a cultura política autoritária no Brasil e, de algum modo, contribuiu para naturalizar a feitura do Estado ditatorial. Mas, para além da vaga dedução da contribuição integralista para a implantação do Estado Novo, houve articulação direta de seu líder Plínio Salgado com agentes ligados a Vargas e, mesmo com ele próprio, ao processo que culminou no golpe de 10 de novembro de 1937.

Nas articulações políticas que redundaram na instalação da ditadura, Vargas foi o ator central e, acerca dele como ator político, Aspásia Camargo (1999, p. 13) escreveu relevante artigo. O seu texto abre-se com epígrafe em que Vargas diz “Na luta, vencer é adaptar-se, isto é, condicionando-se ao meio, apreender as forças ambientes, para dominá-lo”. Assim, ao pensar a personalidade política de Vargas e a instalação da ditadura estadonovista no Brasil, Camargo afirmou que

[...] as grandes inflexões da vida política de Vargas são longamente preparadas. A conciliação no Rio Grande é empreendimento que se estende por mais de uma década. Sua candidatura, em 1929, é um acontecimento esperado, como também o é o confronto armado em 1930. O golpe de 1937 a ninguém surpreende: urdido em silêncio, reúne os segmentos mais expressivos da comunidade política. (Idem, p. 31).

Desse modo, vendo no integralismo uma força política não desprezível naquela conjuntura, Vargas buscou uma aproximação com o chefe nacional da AIB, Plínio Salgado, para neutralizá-lo politicamente — a ele e ao seu movimento —, diante do golpe que se urdia.

Não terá sido por outra razão que, em setembro de 1937, em nome do presidente da República, Francisco Campos estabeleceu um primeiro contato com Plínio Salgado, já pedindo apoio para o golpe de Estado que ocorreria brevemente. Francisco Campos garantiu ao chefe nacional da AIB que o Integralismo seria a base da futura organização ditatorial que se almejava construir.

Dias depois, em 25 de outubro de 1937, nos bastidores da conspiração, Vargas encontrou-se com Plínio Salgado e eles puderam se entender no que concernia ao golpe. A seu respeito, Vargas (1995, p. 78) anotou em seu diário: “Na noite última, fui com o Macedo à casa do Rocha Miranda (Renato), onde me encontrei com Plínio Salgado, que, de muito, procurava falar-me. Caipira astuto e inteligente, mas entendemo-nos bem”. Os entendimentos deram-se a partir de promessas de Vargas quanto às ações futuras que promoveria e, também, quanto ao status do Integralismo na nova ordem a qual se constituiria. Dentre as promessas, destacavam-se a substituição gradual dos governadores por novos quadros políticos (questão cara aos camisas-verdes em função de suas posições favoráveis à centralização política), a reorganização da milícia integralista e a entrega da pasta da Educação a algum quadro do movimento chefiado por Plínio Salgado.

O resultado dessa relação amistosa — que promoveu em Plínio Salgado grandes expectativas em relação ao espaço que seria ocupado pelo seu movimento na nova ordem política que se constituiria — convergiu no apoio do chefe nacional dos camisas-verdes ao golpe urdido por Vargas. O enorme desfile do dia 1º de novembro, quando milhares de integralistas marcharam diante do presidente da República que se encontrava no Catete, foi uma pista do apoio de Plínio Salgado às pretensões continuístas de Vargas.

Este assistiu ao desfile como quem já havia controlado os integralistas e estava ali para receber a continência, como chefe da nação, de milhares deles. É o que se vê no seu diário referente ao 1º de novembro:

Quando conversava com este (general Newton Cavalcanti), começou o desfile da concentração integralista pela frente do palácio. Fui assistir a ela, acompanhado pelos generais Newton e Pinto. Mais tarde, chegou o ministro da Guerra, que assistiu ao resto do desfile. Certamente, 20 mil integralistas desfilaram em continência ao chefe da nação. (Idem, p. 79).

Entretanto, alguns dias depois do desfile integralista, no dia do golpe, Plínio Salgado viu-se surpreendido pelo discurso proferido por Vargas. Nele, segundo o próprio

Plínio Salgado, “não houve uma palavra de carinho para o Integralismo ou para os integralistas. [...] Por todo o País, ouvindo o rádio, um milhão e meio de brasileiros considerava o fato amargamente”.² Tais palavras de Plínio Salgado foram escritas não no dia 10 de novembro, dia do golpe de Getúlio Vargas, mas sim quando a crise entre os integralistas e o Estado Novo parecia quase incontornável. Portanto, elas são representativas de olhar posterior do chefe integralista, pois nos dias seguintes ao do referido golpe, as negociações entre ele, Plínio Salgado, e os agentes da ditadura recém-instalada, continuavam em curso e, diante de tal processo, a perspectiva de futuro que o chefe dos camisas-verdes nutria não permitiria a ele ler o silêncio quanto ao Integralismo presente no discurso de Vargas de 10 de novembro de 1937 de forma tão amarga quanto a expressa na carta acima reproduzida.

Quanto àquelas negociações, em 20 de novembro, Vargas assim se expressava em seu diário: “Antes de começar o despacho, recebi o ministro da Justiça, que me deu conta de sua conversa com Plínio Salgado e da aceitação deste. Ficou também assentado que se fizesse a dissolução de todos os partidos para a organização de um só” (VARGAS, 1995, p. 85).

Plínio Salgado, por sua vez, já havia se antecipado àquela situação e, no dia seguinte ao golpe, em 11 de novembro de 1937, extinguiu a feição política da AIB, transformando-a em sociedade cultural e educacional, esportiva e beneficente. O intuito era se adequar à legislação que viria e preparar-se para organizar a base do partido único da ditadura, o qual seria o integralista.

Mas o plano de Vargas era outro e, ao escrever em seu diário, em 24 de novembro, sobre as reformas políticas feitas no início da ditadura, assim se postava:

Assentei a recomposição do Ministério: para o Trabalho, o ex-senador Valdemar Falcão; para a Viação, o coronel Mendonça Lima; para o Banco do Brasil, o ministro Marques dos Reis (presidente). Falta o da Educação, que está dependendo de uns entendimentos entre o ministro da Justiça e o chefe do Integralismo sobre a dissolução deste. (Idem, p. 86).

Para Vargas, o ministério da Educação ficaria, pois, com algum quadro integralista, porém o integralismo deveria se extinguir. Estabelecia-se, então, o impasse que, por fim, Vargas tentou equacionar com a idéia de permitir o Integralismo como movimento cultural, todavia sem a sua mística. Em 2 de dezembro, assim, ele auto-refletia sobre a questão:

² Carta de Plínio Salgado a Getúlio Vargas, 28-01-1938. Este documento foi amplamente divulgado pelos integralistas e está presente em várias publicações. Utilizei-me da reprodução contida no volume 9 das *Obras Completas* de Plínio Salgado (1956), p. 217-257.

De um entendimento, no dia anterior, entre o general Góis e Plínio Salgado, e de uma palestra, hoje, com o general Newton, encontrei uma solução que me pareceu satisfatória para resolver o caso dos integralistas: dissolvê-los como partido político, permitindo que subsistam como sociedade civil, cultural, esportiva etc., sem fardas nem distintivos. À tarde, no Catete, conversei sobre o assunto com os ministros militares e o da Justiça, ficando tudo assentado, com alguma relutância do último, que ficou encarregado da nova redação (*idem*, p. 89).

A relutância a que Vargas referiu-se do ministro da Justiça, Francisco Campos, provavelmente advinha do fato de este ter sido o agente principal nas negociações com Plínio Salgado quanto ao apoio ao golpe de 10 de novembro. E, nestas, havia-se prometido ao chefe dos camisas-verdes bem mais que o que se oferecia agora. De qualquer modo, o decreto foi redigido e assinado pelo ditador antes que houvesse um entendimento definitivo entre os lados em conflito. Na verdade, já no dia seguinte, 3 de dezembro de 1937, pela manhã, Vargas assinou o Decreto-Lei nº. 37, dissolvendo os partidos e a Ação Integralista Brasileira, o que muito surpreendeu Plínio Salgado, e, como Vargas percebeu, houve desgosto e inquietação entre os integralistas (*idem*, p. 90).

Se o decreto proibia a existência de partidos políticos no Brasil — o que era esperado pelo chefe integralista —, por sua vez, também trazia um artigo em que se exigia que os partidos que se transformassem em sociedades civis teriam que mudar de nome. Nesse aspecto, o Decreto-Lei nº 37 foi feito sob medida para vetar o Integralismo, pois que ele ainda proibia nas sociedades civis o uso de uniformes, distintivos e gestos. Enfim, proibia a mística do Integralismo mesmo como sociedade civil.

Plínio Salgado esforçou-se para enquadrar a extinta AIB à nova situação, inclusive lhe mudando o nome para Associação Brasileira de Cultura (ABC). No entanto, a ABC, mesmo com seu estatuto enquadrado no citado decreto, depois de demorado trâmite no Ministério da Justiça, não conseguiu seu registro. O ministro da Educação e Saúde do Estado Novo, Gustavo Capanema, no início dos anos de 1940, explicitava a posição do governo: “Decretada que foi a extinção dos partidos políticos, a Ação Integralista Brasileira pretendeu sobreviver, disfarçada em associação de fins beneficentes, desportivos e culturais, mas o Governo não consentiu na farsa” (SCHWARTZMAN, 1983, p. 107). Efetivamente, o que estava em curso, era a proibição a Salgado em dar continuidade a seu movimento — com ou sem feição explicitamente política.

A pesca do “Novo Pirarucu”

O dia 3 de dezembro de 1937 foi decisivo no tocante ao estremeamento das relações entre o Integralismo e o Estado Novo. É possível verificar, seguindo o diário de Vargas, a pouca importância que ele deu às tensões com os integralistas. Durante os meses de dezembro e janeiro, ele mencionou a crise em apenas dois momentos: em 8 de dezembro de 1937, quando escreveu que “À noite, recebi o chefe da Polícia, que me informou sobre a irritação dos integralistas, principalmente militares, que estavam, senão numa fase conspiratória, pelo menos de franca sabotagem dos atos do governo” (VARGAS, 1995, p. 91). E, no dia seguinte, quando relatou a pequena crise envolvendo o general Newton Cavalcanti, o qual se fez demissionário da Vila Militar “por causa da dissolução do integralismo” (*idem, ibidem*).

A despeito da relativa indiferença de Vargas, havia uma situação crítica, para a qual Plínio Salgado ainda tentava uma saída política. Em um último, sincero e desesperado apelo, ele enviou uma carta (referida acima) para Vargas em 28 de janeiro de 1938, em que se ressentia com os motivos que o faziam estar sendo visto como um “Pirarucu”³ por Vargas pescado e, desse modo, expôs-se, ingenuamente:

[...] Logo os jornais, havendo censura oficial, começaram a me atacar, a ridicularizar o movimento integralista. Alguns diretores de jornais me informaram que recebiam ordens diretas de autoridades para abrir fogo contra nós.

Em todas as rodas de políticos da cidade só se falava então no tombo que V. Exa. nos dera; no novo ‘pirarucu’ que V. Exa. pescara; na rasteira que V. Exa. Passara no Integralismo [...]. (SALGADO, 1956, p. 243).

Vargas não a respondeu e não demonstrou maior interesse pela questão. Paralelamente às infrutíferas tentativas de Plínio Salgado a um entendimento político com Vargas nos termos acertados antes do golpe, ocorria uma série de incidentes entre polícia e integralistas. Em 10 de janeiro de 1938, foram apreendidas armas no núcleo integralista de Juiz de Fora - MG. O *Diário de S. Paulo* noticiou, nos dias 19 e 20 de janeiro, a apreensão de muito armamento e a prisão de 24 integralistas em uma casa, em Campo Grande - RJ, após um tiroteio. Outros incidentes foram registrados pela imprensa.⁴

³ Em muitas comunidades ribeirinhas da Amazônia, em que se pratica a pesca do pirarucu, parece haver uma antropomorfização do peixe e, ao se referirem a ele, “dizem ‘o pirarucu’, seguindo uma personificação efetiva que transforma o animal em um ator, um interlocutor ativo, um ser com vontade, ‘inteligência’ e ‘emoções’” (MURRIETA, Rui Sérgio S. *A Mística do pirarucu: pesca, ethos e paisagem em comunidades rurais do baixo Amazonas*. Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, ano 7, n. 16, p. 113-130, dezembro de 2001). Pescar o pirarucu confere ao seu agente grande prestígio, pois o seu processo de pescaria “implica muita paciência e habilidades altamente refinadas” devido ao “tamanho grande, à força e à celebrada ‘inteligência’ do pirarucu” (*idem, ibidem*, p. 121). A metáfora por nós utilizada justifica-se na medida em que Vargas foi visto como ator que conseguiu astutamente vencer Salgado, como o bem-sucedido pescador diante do pirarucu.

⁴ Ver CARONE, Edgard. *O Estado Novo: 1937-1945*. (Coleção corpo e alma do Brasil). São Paulo: Difel, 1977, p. 200.

O momento era delicado para os camisas-verdes mais envolvidos na ação política. O militante integralista, Jair Tavares, assim descreveu o clima predominante no período:

[...] a polícia do Sr. Felinto Müller desfechou contra o Integralismo e os integralistas a mais tórpe das perseguições. Os nossos núcleos onde funcionavam escolas, lactários, gabinetes médicos, cursos de corte e costura e bordado, foram vandâlicamente depredados, as casas dos integralistas invadidas, os integralistas presos, espancados, mutilados e até mortos pelas mãos dos policiais bestificados. Isso naturalmente provocou revolta [...]. (SALGADO, 1956, p. 246).

Os ânimos exaltavam-se e os incidentes prosseguiam. Em 31 de janeiro do mesmo ano, foram apreendidas diversas armas em Niterói – RJ na casa do integralista Major Pedro Otaviano de Oliveira. Ainda em Niterói, três dias depois, a polícia prendeu o proprietário de uma padaria e, no local, foram encontrados uniformes e armas de integralistas. Embora os incidentes não estivessem ligados a um movimento maior e articulado de ação integralista contra o Estado Novo, o fato é que a cúpula dos camisas-verdes — entre estes o Chefe Nacional — já se articulava com outros setores antigetulistas, tramando um golpe.

Olbiano de Melo, que era Secretário Geral da Câmara dos 40,⁵ descreveu como se deu essa tomada de posição com intento golpista:

Uma noite fui procurado na “A Ofensiva” pelo Comandante Vitor Pujol e outro oficial da Marinha de Guerra. Informaram-me que a oficialidade integralista tivera uma reunião com seus camaradas do Exército e estavam todos resolvidos a pôr termo àquele “impasse”. Revoltar-se-iam desse no que desse. Pediam-me ambos que, como Secretário-Geral da “Câmara dos 40”, fôsse com êles conversar com Gustavo Barroso, Comandante-Geral das milícias em todo o Brasil e, em seguida, com Belmiro Valverde que tudo indicava estaria de acôrdo com o levante armado. [...] Barroso concordou, então, que passássemos à ação revolucionária. Seguimos dali para a casa de Valverde. Exposto o motivo da visita combinou-se que no dia seguinte pela manhã falaríamos com Plínio Salgado. Após este último encontro iniciou-se a conspiração. (MELO, 1957, p. 124-125).

O movimento integralista — ou ao menos suas lideranças — respaldara a ação política que implantou a ditadura estadonovista, contudo, agora se via em delicada situação, já que as condições para o apoio integralista ao golpe, negociadas previamente, não haviam sido cumpridas. Plínio Salgado “pescado” não se conformava com suas novas e reduzidas condições políticas e, assim, pressionava o governo a fim de que ele aceitasse as condições outrora combinadas para que os camisas-verdes o apoiassem, ou seja, o movimento integralista deveria permanecer como entidade cultural e, a pasta da Educação, ser entregue aos camisas-verdes.

⁵ O movimento integralista organizou, nos anos de 1930, uma estrutura pré-estatal. A resolução n.º. 165 da AIB, de janeiro de 1936, criou a Câmara dos Quarenta, precursora do que viria a ser, no ambicioso projeto integralista de formação do Estado Integral, o Senado.

Se Vargas, num primeiro momento, acenava para a possibilidade de um camisa-verde ocupar o ministério da Educação — mas sem a camisa verde —, em fevereiro de 1938, as relações entre integralistas e governo e a relutância de Salgado em se conformar em ser o “novo pirarucu” (SALGADO, 1956, p. 243) por Vargas pescado fez este mudar o curso de suas posições e ignorar definitivamente os apelos de Salgado. Os apelos sucediam por todos os meios, inclusive ele se valeu de uma amiga em comum, Rosalina Coelho, a quem Salgado encarregou de enviar carta a Vargas com a explicitação das condições para que os integralistas assumissem o ministério da Educação.

Acerca de mais esse apelo de Plínio Salgado, Vargas, em 16 de fevereiro de 1938, assim aludiu em seu diário: “D. Rosalina teve uma conferência com Plínio Salgado e traz-me as condições escritas pelo genro deste para ele entrar para o Ministério. Pedi à portadora que as devolvesse, dizendo que eu não tomava conhecimento” (VARGAS, 1995, p. 109).

A carta levada por Rosalina só poderia se referir, na verdade, às exigências integralistas para que eles cessassem a conspiração contra o Estado. Embora não passasse desapercibidamente das autoridades governamentais que os integralistas conspiravam, Vargas não aceitou as imposições de Plínio Salgado para apaziguar o conflito. Este tomava a forma de conspiração armada e a situação era informada ao ditador por várias autoridades do governo. É o que se percebe em seu diário, em anotações alusivas ao dia 12 de fevereiro: “Vieram falar-me sobre conspirações que estavam sendo tramadas no Exército, etc. Combinei inicialmente providências militares no Rio Grande e em São Paulo, e aconselhei o chefe de Polícia vigilância aqui, não convindo, por enquanto, a fazer prisões” (*idem*, p. 108). Dois dias depois, em 14 de fevereiro, as informações da conspiração chegavam de modo mais grave: “O ministro da Justiça, impressionado com os boatos de conspiração, quer apressar as coisas” (*idem, ibidem*). E, no dia 16 do mesmo mês, mesmo dia em que Vargas recebeu a visita de Rosalina, ele assim registrava o clima conspiratório dos integralistas contra o governo: “A polícia fluminense descobre uma conspiração integralista em Petrópolis e faz prisões” (*idem*, p. 109).

Para muitos integralistas, a traição de Vargas, juntamente com a abrupta interdição do Integralismo na política nacional, despertara tamanho estado de revolta que optaram pelo levante armado. O golpe integralista eclodiu em 11 de maio de 1938 e converteu-se num enorme fracasso. A posterior repressão aos camisas-verdes foi brutal. O inquérito policial, enviado ao Tribunal de Segurança Nacional (TSN), apontava como cabeças do movimento os integralistas Belmiro de Lima Valverde, Raymundo Barbosa Lima, Francisco Caruso Gomes e Plínio Salgado. Estão também nele listados como “cabeças” do

levante os militares, General João Cândido de Castro Júnior, Tenente-Coronel Airton Plaisant, Capitão de Mar e Guerra Fernando Cockrane, bem como os militares reformados, Coronel Euclides de Oliveira Figueiredo e Tenente Severo Fournier. Além desses, os gaúchos José Antônio Flores da Cunha e Carlos Bernardino de Aragão Bozano. Como autores e cúmplices da ação, o inquérito listava dezenas de pessoas, entre integralistas e não-integralistas.

Poucos dias após o levante, já se encontravam detidos na casa de correção, localizada na Ilha Grande, cerca de 1500 indivíduos suspeitos de envolvimento com o episódio ou efetivamente envolvidos. Entre eles, Raymundo Barbosa Lima, chefe integralista da província da Guanabara e que havia ajudado Belmiro Valverde na articulação do movimento; o próprio Belmiro Valverde, articulador geral do movimento; o tenente Júlio Barbosa do Nascimento; Nuno de Oliveira; o capitão Fernando Cockrane; e os não-integralistas, generais Castro Júnior e Klinger e, semanas mais tarde, o Tenente reformado Severo Fournier. Enquanto isso, Plínio Salgado,⁶ Miguel Reale e Loureiro Júnior permaneceram foragidos.

A prisão — ou a entrada na clandestinidade — das lideranças integralistas abalou a estrutura organizativa do movimento. Além disso, os camisas-verdes passaram a conviver com uma ampla campanha contrária ao seu movimento e foram tachados de golpistas, covardes, patéticos e extremistas. Alguns adjetivos pejorativos já haviam sido usados contra eles, mormente pelos comunistas, mas agora isso se dava em maior escala e aos integralistas não era possível a defesa de seu movimento no espaço público. O veto ao Integralismo estava selado.

O Estado Novo e o lugar do Integralismo na memória social: histórias de pescador

Os resultados das pesquisas realizadas por Maria Luiza Tucci Carneiro nos acervos do Departamento Estadual de Ordem Política e Social (DEOPS) são relevantes quanto ao esforço da República no Brasil em exercer controle sobre a cultura. Segundo a pesquisadora, “a censura, assim como a violência física e simbólica, fizeram parte dos projetos políticos articulados em diferentes momentos da nossa história” (CARNEIRO, 1997, p. 15). Seguindo sua análise, pode-se perceber como o Estado a partir da Revolução de 1930 esteve longe de estabelecer políticas pautadas na liberdade de expressão. De início, os jornais

⁶ Salgado, depois de permanecer foragido na capital federal por alguns dias, seguiu para São Paulo, ficando escondido até 26 de janeiro de 1939 quando foi preso. Colocado em liberdade dias depois, ele foi novamente preso em 29 de maio do mesmo ano. Da sua segunda prisão, só sairia em 22 de junho de 1939, em direção ao exílio em Portugal, país em que permaneceria até 1946.

que apoiaram o governo Washington Luís e não se alinharam à Revolução foram empastelados, prática bastante comum nas décadas anteriores para silenciar a imprensa indesejada. Mas, já nos fins de 1933, como Tucci Carneiro avalia, estabelecia-se uma política de normatização das proibições e, nesse sentido, o Ministro da Justiça, Francisco Antunes Maciel fazia publicar no Diário da Assembleia Nacional as regras do silêncio, proibindo previamente que na imprensa houvesse:

[...] as críticas ao governo em termos acrimoniosos; expressões e referências pejorativas aos seus membros, notícias que pudessem prejudicar a ordem pública e estimular subversões, agressões pessoais a quem quer que fosse, críticas aos governos estrangeiros e seus representantes, informações que pudessem produzir alarmes ou apreensões e, finalmente, boatos de tendenciosidade manifesta (idem, *ibidem*).

A Constituição de 1934, no seu artigo 113, também estabeleceu restrições à liberdade de imprensa e a censura a ela se impôs a partir do estado de sítio decretado após a Intentona Comunista de 1935.

A partir de novembro de 1937, com a ditadura instalada, tem-se início a elaboração de uma política de maior controle da imprensa. Mas, como avaliou Edgard Carone,

o controle dos meios de comunicações particular — rádio e jornais — não se faz automático com o golpe de Estado. Apesar de não poder se manifestar contra [...], há sinais de insatisfação, algumas delas vencidas através de acordos — o Estado Novo subsidia jornais ou concede favores em papel —, outros através da força [...] (CARONE, 1977, P. 170).

Quanto à capacidade do Estado Novo de submeter a imprensa por meio do controle do papel por ela usado, é bastante elucidativo o testemunho dado pelo jornalista Joel Silveira (2003, p. 63)⁷:

Naquele tempo era o DIP que controlava a importação e distribuição do papel destinado à imprensa, o chamado 'linha d'água'. Para os jornais amigos e 'compreensivos', direta ou indiretamente favoráveis à ditadura, nenhuma dificuldade: tinham o papel que queriam [...] mas, contra os desafetos, os rebeldes, os que não rezavam pela cartilha do Estado Novo, caía a pesada mão do DIP.

Na prática, durante todo o período do chamado Estado Novo, mesmo antes da criação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), em 27 de dezembro de 1939, a situação da imprensa foi marcada pela ausência de sua livre manifestação. O Estado a

⁷ Joel Silveira nasceu em 1918 na cidade de Lagarto (SE) e começou a trabalhar em um jornal local. Mudou-se para o Rio de Janeiro aos 19 anos e trabalhou em grandes publicações, como "O Cruzeiro", "Diretrizes", "Última Hora", "O Estado de S. Paulo", "Correio da Manhã" e revista "Manchete". Ele foi repórter especial, correspondente de guerra e lançou mais de 40 livros. Destacou-se ainda na cobertura que realizou da Segunda Guerra Mundial na Itália, junto à FEB (Força Expedicionária Brasileira), como correspondente dos "Diários Associados". Fonte: Folha de São Paulo, 15/08/2007.

submeteu utilizando-se de várias estratégias, entre os quais merecem destaque a política de favores à imprensa que estivesse em sintonia com o governo (neste aspecto entrava a liberalização de crédito público, a concessão de verbas publicitárias e a disponibilização de papel, já que este era basicamente importado e sua distribuição era controlada pelo governo), a repressão e a censura.

Exemplo notável de forma de submissão dos homens da imprensa ao governo Vargas é o caso de Assis Chateaubriand. Ele se posicionou ao lado dos constitucionalistas na Revolução de 1932 e acabou sofrendo com a derrota destes: foi preso, perdeu *O Jornal* (um de seus principais veículos) e *O cruzeiro* ficou proibido de circular por alguns meses. Depois, segundo Maklouf de Carvalho, ele capitulou: “fez acordos e retomou o controle das publicações. Foi estado-novista durante os oito anos da ditadura (1937-1945), sem prejuízo de divergências pontuais, e, daí para a frente, serviu-se do poder, e a ele serviu, na medida exata dos seus interesses” (CARVALHO, 2001, p. 61).

A repressão, por sua vez, se fazia de modo arbitrário. O jornal *O Estado de São Paulo*, que em 1932 havia apoiado a Revolução Constitucionalista, em 1940, acabou ocupado pela polícia militar. A alegação era a de que ali havia armas escondidas. O jornal foi tomado pelo Estado que o manteve sob controle do DIP.⁸

Assim, segundo Carone (1977, p. 169), o governo foi “praticamente o único a se expressar publicamente durante o Estado Novo. Sem oposição, sem ninguém para poder contestar-lhe a propaganda [...]”. Daí a possibilidade de pensarmos o Estado Novo como ator privilegiado no processo de formação da memória social, em especial por meio dos jornais de grande circulação, dado que ele, o Estado Novo, ao estabelecer controle sobre a imprensa, foi capaz de selecionar representações do passado que foram disponibilizadas a grande número de indivíduos, os quais, supomos, incorporaram essas representações como se fossem suas. Supomos então que, neste momento do século XX no Brasil, a imprensa de grande circulação atuou enquanto vetor da memória social. Tal reflexão adveio parcialmente da análise desenvolvida por Pierre Nora (1993) acerca do efeito da aceleração do tempo no Ocidente, a partir do século XIX, no que concerne a memória: a aceleração do tempo teria desfeito a inconsciente relação entre o povo e seu passado, destruindo as velhas tradições. A relação do povo com o passado passou então a ser reconstruída e nesse contexto a linguagem, por meio da imprensa, tornou-se um importante lugar de memória. Assim, na formação da memória social, como constatou Alexander von Plato (2011) em suas pesquisas, as pessoas recordam

⁸ Cf. SODRÉ, Nelson Werneck. História da imprensa no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

também as representações da época, as quais foram transmitidas por diversas mídias. Embora a incorporação das leituras de passado disponibilizadas publicamente (ou, noutras palavras, as recordações das representações do passado difundidas pela mídia) se dê com baixa intensidade, supomos que elas sejam capazes de configurar a visão de mundo de um povo (KANSTEINER, 2002), corroborando a construção de sua identidade.

A partir da imprensa submetida pela ditadura, construiu-se uma narrativa bem elaborada acerca do Integralismo e fixaram-se as ideias-imagens que marcaram as representações mais compartilhadas relativas ao movimento dos camisas-verdes.

Vejamos então alguns discursos emitidos para o grande público naquele contexto e que pressupomos terem definido o lugar do Integralismo na memória social.

Em 12 de maio de 1938, o jornal *Correio do Povo*, de Porto Alegre, noticiou o golpe integralista ocorrido no dia anterior. A matéria, com o subtítulo *Réprobas da Pátria*, dizia o seguinte:

“A Nação”, em edição especial que circulou às 12 horas de hoje, publica uma nota em que os adeptos de Plínio Salgado são taxados de réprobos da pátria ao serviço do estrangeiro. Os que ainda hontem se propunham salvar o paiz e fazer obra de paz entre os brasileiros, usaram na madrugada de hoje a technica e os systems bolchevistas, matando, incendiando casas e fuzilando indefesos cidadãos. A nota referida que tem o título “Quem eram elles” termina dizendo que todos os brasileiros a esta hora já sabem que eram os companheiros de Plínio Salgado, o covarde chefe do integralismo no Brasil.⁹

O *Correio do Povo* reportava ao levante integralista como tendo usado “a técnica e o sistema bolchevique”, fazendo menção a acontecimento vivo na memória: a intentona comunista. A respeito desta, no ano em que ela ocorreu, em 1935, havia sido amplamente divulgada a ideia de que os comunistas tinham matado inocentes dormindo e, agora, a semelhança entre os dois acontecimentos (a intentona comunista e o golpe integralista), estabelecida pelo jornal, permitia o uso do subtítulo “repóbras da pátria”, pois como senão como repóbras poderiam se qualificar indivíduos que haviam, na madrugada, matado indivíduos, incendiado casas e fuzilado indefesos cidadãos, como assegurava aquela matéria do citado jornal? Esse ato, narrado como repulsivo, reservou para o seu final o categórico adjetivo destinado a qualificar, ou melhor, desqualificar o chefe integralista: covarde.

No mesmo dia 12 de maio de 1938, o *Diário de Notícias* noticiava:

O sr. Agamenon Magalhães, interventor federal, publicou na “Folha da Manhã”, de hoje, uma proclamação cientificando a população dos acontecimentos desenrolados no Rio. Nessa proclamação, diz s. excia. que na madrugada de hoje os integralistas assaltaram a residência do sr. Getúlio Vargas no Palácio Guanabara, sendo vencidos. Após a comédia dos punhais, recorreram agora a uma emboscada, fazendo atentados pessoais.

⁹ *Correio do Povo*, Porto Alegre, 12 de maio de 1938, p. 3.

A técnica terrorista adotada é a mesma do Comunismo. O Integralismo recorre ao mesmo processo empregado pelos comunistas, com a mesma crueldade e a mesma covardia [...]”¹⁰.

Aqui os acontecimentos daquela madrugada foram relatados por Agamenon Magalhães. Ele era interventor federal em Pernambuco e foi chamado pelo jornal de “s. excia”, o que torna o lugar da fala ainda mais autorizado. E a fala autorizada do interventor desabonava o movimento integralista, que não era levado a sério: ainda antes de se reportar ao golpe daquela madrugada, ele lembrou-se da “comédia dos punhais”, referindo-se à suposta apreensão pela polícia, na casa de Plínio Salgado, de três mil punhais com a cruz gamada quando da repressão à primeira tentativa de insurgência integralista em março de 1938. A lembrança de tal episódio colocava-o no rol das coisas hilariantes: a apreensão dos punhais era lembrada como algo patético.

Ainda segundo o interventor, a técnica empregada pelos integralistas no golpe da noite anterior se constituía na mesma do comunismo e ela era terrorista. A associação do levante integralista à intentona comunista mais uma vez era retomada e permitia maximizar a pecha de cruel e covarde atribuída à ação integralista.

A pecha de covarde, para aludir aos camisas-verdes, efetivamente, surgiu anos antes do golpe de 1938. Em 7 de outubro de 1934, quando os integralistas, em São Paulo, reuniram-se na Praça da Sé para comemorar os dois anos do lançamento do Manifesto de Outubro, comunistas armados, posicionados em prédios ali situados, abriram fogo contra os camisas-verdes, ferindo vários deles e deixando dois mortos.¹¹ Os jornais comunistas nos dias seguintes retrataram o episódio como “a revoada dos galinhas-verdes”, ressaltando a covardia dos integralistas ao fugirem desordenadamente dos tiros. A partir dali, tal pecha passou a ser recorrente (ao menos nos jornais comunistas) e, para narrar os acontecimentos de 1938, ela foi amplamente usada. Isso é o que se percebe em matéria intitulada *Dominada uma Revolta Integralista*, do *Jornal do Comércio*, em edição daquele mesmo dia 12 de maio:

[...] Essa nova intentona integralista, que assumiu o caracter revoltante do atentado pessoal, causou geral indignação. [...] No Cattete [sic]¹², a guarda afugentou os que pretendiam penetrar no parque daquelle palacio, fazendo alguns prisioneiros enquanto outros fugiram amedrontados.¹³

¹⁰ *Diário de Notícias*, Porto Alegre, 12 de maio de 1938, p. 5.

¹¹ Na ocasião morreram os integralistas Jayme Barbosa Guimarães e Caetano Spinelli. Eles seriam considerados mártires pelos integrantes do movimento.

¹² Embora a matéria referida (*Dominada uma revolta integralista*) cite que a guarda afugentou os rebeldes no Palácio do Catete, a ação, na verdade, ocorreu no Palácio da Guanabara.

¹³ *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 12 de maio de 1938, p. 8.

Em tal narrativa, mais uma vez, os integralistas eram representados como covardes, pois fugiram amedrontados como haviam feito quatro anos antes no episódio da Praça da Sé. E, se eram covardes, só podiam mesmo fugir, onde quer que tenham participado do malogrado episódio. É o que se lia no *Correio do Povo* que, ao reportar a uma das tentativas de assalto da intentona — a de tomar o Telégrafo Nacional — assim expressava a covardia integralista:

Logo que irrompeu o movimento, numeroso grupo de integralistas tentou assenhorar-se do Telegrapho Nacional. A guarda, ali sempre destacada, recebeu-os à bala, ferindo dois assaltantes enquanto os demais fugiam.¹⁴

Na matéria acima citada, percebe-se outra característica negativa atribuída aos integralistas, porém não tão presente nos discursos quanto a de covarde, falamos da qualidade de fanático imputada aos camisas-verdes. Na matéria que cobriu o golpe, podia-se ler que:

Entre os detidos, figura um rapaz, quasi creança, pois conta apenas 17 annos, que foi preso à Rua Visconde Itauna, com uma arma, munição e camisa verde sob o paletot. Perante o delegado especial da Segurança Política e Social, o jovem não parecia perturbado, fixando tranquillamente a autoridade. À primeira pergunta, exclamou: “Plínio Salgado mandou que me rebelasse”. Não foi possível arrancar-lhe mais qualquer declaração.¹⁵

Ao narrar que o jovem detido, ao ser indagado sobre as atividades rebeldes da madrugada anterior, disse apenas que “Plínio Salgado mandou que me rebelasse”, o jornal instigava o público leitor a lembrar-se do que já havia outras vezes sido divulgado pela imprensa para se evidenciar o fanatismo integralista: a cerimônia de entrada de novos militantes na AIB, existente no seu estatuto, a qual exigia que o futuro integralista jurasse obediência e fidelidade ao “Chefe Nacional”.¹⁶ O cumprimento cego às ordens do chefe revelado por aquele jovem remetia sem dificuldade à pecha de fanático.

Matérias do teor arrolado acima foram amplamente difundidas pela grande imprensa, quase sempre sendo repetidas em vários jornais. Em alguns casos, a repetição é fácil de ser explicada, pois muitos periódicos pertenciam aos Diários Associados, de Assis Chateaubriand, que as reproduziam em várias unidades do grupo. Em semelhantes matérias, era possível constatar a existência de narrativas alusivas ao Integralismo, aparentemente objetivas, que estariam supostamente relatando o real. Michel de Certeau (2002, p. 287), ao analisar a instituição do real por meio da mídia, afirma que:

¹⁴ *Correio do Povo*, Porto Alegre, 12 de maio de 1938, p. 3.

¹⁵ *Correio do Povo*, Porto Alegre, 12 de maio de 1938, p. 3.

¹⁶ De acordo com os protocolos da AIB, todo futuro militante deveria, antes do ingresso na organização, prestar um juramento diante de fotografia de Salgado. No juramento, diziam-se as seguintes palavras: "Juro por Deus e pela minha honra trabalhar para a Ação Integralista Brasileira, executando, sem discutir, as ordens do chefe nacional e dos meus superiores".

O real contado dita interminavelmente aquilo que se deve crer e aquilo que se deve fazer. E o que se pode contrapor aos fatos? A pessoa tem que se inclinar e obedecer àquilo que “significam”, como o oráculo de Delfos. A fabricação de simulacros fornece assim o meio de produzir crentes e, portanto, praticantes. Esta instituição do real é a forma mais visível de nossa dogmática contemporânea. É também a mais disputada entre partidos.

A representação da realidade não é separada da realidade e assim se instituem sentidos percebidos como tal. A ausência de marcas de enunciação, em discursos que se apresentam como apenas narrativas de fatos acontecidos às quais não se pode contrapor, aumenta ainda mais o seu peso no que concerne ao aspecto performativo. Destarte, forjavam-se, na memória social, as representações mais compartilhadas acerca do Integralismo. Ele era o que o discurso autorizado acerca dele pronunciava: risível, covarde, golpista e com militantes fanáticos.

Assim, a partir das matérias acerca do Integralismo, publicadas na grande imprensa, é possível inferir que, entretantes, embora aparentemente apenas relatando os fatos, o que a imprensa fez foi partilhar dos mecanismos de propaganda política por via dos quais o Estado Novo buscou legitimar seu poder. Nesse processo, adversários da ditadura, como eram os integralistas, não foram poupados. Maria Helena Capelato (1998, p. 66) considera que esse tipo de propaganda política em qualquer regime “é estratégia para o exercício do poder, mas nos de tendência totalitária ela adquire uma força muito maior, porque o Estado, graças ao monopólio dos meios de comunicação, exerce censura rigorosa sobre o conjunto das informações e as manipula”.

Ainda que o regime implantado após o golpe de 1937 não tenha tido caráter totalitário, ele foi capaz de controlar a imprensa escrita e os programas radiofônicos, ou seja, os veículos expressivos de comunicação de massa da época. Em 1937, com a ditadura recém instalada, outorgava-se nova Carta e ela abolia a liberdade de imprensa e instituíam a censura prévia. No mesmo ano, publicou-se o Código de Imprensa, o qual tornava ilegal qualquer referência considerada desrespeitosa às autoridades públicas.

Em 1939, o controle dos meios de comunicação por parte da ditadura tornou-se ainda mais rigoroso com a criação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). Segundo Luiz Maklouf Carvalho (2001, p. 69):

O DIP exigia que a imprensa louvasse o ditador. Tinha a força da distribuição do papel, o dinheiro fácil das matérias pagas, a polícia política, a censura sistemática e a violência institucionalizada do regime — tudo isso materializado nas prisões cheias e nos estados de sítio e de guerra decretados em diversas ocasiões.

Com raríssimas exceções de O Estado de S. Paulo — expropriado à força das armas em março de 1940 e mantido sob intervenção até 1945 — e, no Rio, do Correio da Manhã, A Noite, A Manhã e Orlando Ribeiro Dantas com seu corajoso Diário de Notícias, a

imprensa dobrou-se, sem espernear, e muitas vezes com indisfarçável prazer. Foi o caso de todos os veículos de Chateaubriand, com destaque para O Cruzeiro.

Supomos com Pierre Bourdieu (1988, p. 166) que “o mercado da política é, sem dúvida, um dos menos livres que existem”, e, em uma ditadura, como era o caso do Brasil naquele momento, o campo político tornou-se ainda menos livre. A censura explícita limitou ao extremo o restrito campo dos discursos e das representações políticas. Nesse contexto, o próprio Estado, com seus atores, definiu-se como o agente central e fundamental para o País, e contra ele restariam apenas os réprobos, os covardes, os fanáticos, os atores das comédias, provocadores da desordem ou da farsa. Ao “cidadão comum, reduzido ao estatuto de consumidor” (idem, ibidem, p. 164), restava a opção de aderir às representações acerca do Integralismo construídas pelo Estado Novo e pela grande mídia ou distanciar-se do mundo político. Enquanto isso, a oposição à ditadura — e, nela, muitos integralistas — refugiava-se na clandestinidade ou no exílio, aguardando o desenlace do avanço dos regimes autoritários no Brasil e na Europa.

REFERÊNCIAS

Fontes

CORREIO DO POVO. Porto Alegre, 12 maio de 1938.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Porto Alegre, 12 de maio de 1938.

JORNAL DO COMÉRCIO. Rio de Janeiro, 12 maio de 1938.

MELO, Olbiano de. *A marcha da revolução social no Brasil* (ensaio histórico-sociológico do período 1922 a 1954). Rio de Janeiro: Edições O Cruzeiro, 1957.

SALGADO, Plínio. *Obras Completas*. Vol. 9. São Paulo: Editora das Américas, 1956.

VARGAS, Getúlio. *Diário*. v. 2. São Paulo: Siciliano; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1995.

Bibliografia

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

CAMARGO, Aspásia. Carisma e personalidade política: Vargas, da conciliação ao maquiavelismo. In: D'ARAUJO, Maria Celina (org.). *As instituições brasileiras da Era Vargas*. Rio de Janeiro: EdUERJ: Ed. FGV, 1999. p. 13-34.

CANDAU, Joël. *Anthropologie de la mémoire*. Paris: Armand Colin, 2005.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. *Multidões em cena: propaganda política no varguismo e no peronismo*. (Coleção textos do tempo). Campinas: Papirus, 1998.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. *Livros Proibidos, Idéias Malditas – O Deops e as Minorias Silenciadas*. São Paulo: Estação Liberdade: Arquivo do Estado/SEC, 1997.

CARONE, Edgard. *O Estado Novo: 1937-1945*. (Coleção corpo e alma do Brasil). São Paulo: Difel, 1977.

CARVALHO, Luiz Maklouf. *Cobras Criadas: David Nasser e O Cruzeiro*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

CATROGA, Fernando. *Os passos do homem como restolho do tempo; memória e fim do fim da história*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. *Integralismo: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937)*. Bauru: Edusc, 1999.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 7ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CHAUÍ, Marilena. Apontamentos para uma crítica da AIB. In: CHAUÍ, M. & MORAES, R. S. C. (Org.). *Ideologia e mobilização popular*. Rio de Janeiro: CEDEC/ Paz e Terra, 1978. p. 17-150.

DOTTA, Renato Alencar; POSSAS, Lídia Maria Vianna; CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. (Orgs.). *Integralismo: novos estudos e reinterpretações*. Rio Claro: Arquivo Público do Município de Rio Claro, 2004.

FERREIRA, Jorge (org.). *O populismo e sua história: debate e crítica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice/Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HARTOG, François. *Regimes d'historicité – présentisme et expériences du temps*. Paris: Éditions du Seuil, 2003.

KANSTEINER, Wulf. *Finding meaning in memory: a methodological critique of collective memory studies*. History and Theory. Nova York: Wesleyan University, 2002, p. 179-197.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 4ª edição, Campinas: Ed. Unicamp, 1996.

MURRIETA, Rui Sérgio S. A Mística do pirarucu: pesca, ethos e paisagem em comunidades rurais do baixo Amazonas. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 7, n. 16, p. 113-130, dez. 2001.

NASSER, David. *A Revolução dos covardes*. Rio de Janeiro: Empresa Gráfica “O Cruzeiro”, 1947.

- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História*. São Paulo, n. 10, dez, 1993.
- RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.
- SANDES, Noé Freire. O jornalista Costa Rego e o tempo revolucionário (1930). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 28, p. 41-61, 2008.
- SCHWARTZMAN, Simon (org.). *Estado Novo, um auto-retrato*. Brasília: CPDOC/FGV, Editora Universidade de Brasília, 1983.
- SILVA, Hélio. *Terrorismo em campo verde*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.
- SILVEIRA, Joel. *A milésima segunda noite da avenida Paulista e outras reportagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- TRINDADE, Hégio. *Integralismo: o fascismo brasileiro na década de 1930*. São Paulo: Difel, 1974.
- VICTOR, Rogério Lustosa. *O integralismo nas águas do lete: história, memória e esquecimento*. Goiânia: UCG, 2005.
- VON PLATO, Alexander. Mídia e memória: apresentação e ‘uso’ de testemunhos em som e imagem. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 31, nº 61, p. 211-229, 2011.

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

ISSN 2238-7609

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: CONTRIBUIÇÕES PARA PROFESSORES DE HOJE

Romilda Alves da Silva Araújo¹
romildaaraujo@brturbo.com.br

RESUMO: Como aproximar os conhecimentos já formalizados em educação histórica, dos professores e estudantes de história? Pretendemos fazê-lo inicialmente, aprofundando o estudo nas primeiras e sétimas Atas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica, a fim de compreender como a Educação Histórica poderia orientar a prática dos professores e futuros professores de história da Educação Básica de Mara Rosa GO. Este projeto ainda em andamento pretende repensar o ensino de História, integrando a esta pesquisa os dados relativos à compreensão dos licenciandos em História (UnU Porangatu) a respeito da natureza da história e do ensino de história. Também é objetivo desse estudo contribuir para a consolidação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estágio (GEPE), da Unidade Universitária da UEG de Porangatu.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimento Histórico; Educação Histórica; Ensino de História.

ABSTRACT How to bring the knowledge already formalized in history education, teachers and students of history? We will do this initially, deepening the study in Proceedings of the 1st and the 7th International Symposium of history education in order to understand how history education would guide the practice of teachers and future teachers of history of Basic Education Mara Rosa GO. This project is still in progress aims to rethink the teaching of history, integrating the data for this research to the understanding of the undergraduates in History (UNU Porangatu) about the nature of history and history education. It is also aim of

¹ Professora na Rede Pública Estadual de Goiás (atuando em Mara Rosa GO).
Professora de Didática e Metodologia do ensino de História - UEG - Porangatu.
Mestre em História pela PUC-GO.

this study contribute to the consolidation of the Group of Studies and Research Training (GEPE), Unit of University of Porangatu UEG.

KEYWORDS: Historical Knowledge; History education; Teaching of History.

O homem não pensa porque a ciência existe, mas ele faz ciência porque pensa. Se se puder estabelecer que esse modo particular, científico, do pensamento humano está enraizado no pensamento humano em geral, ter-se-á um ponto de partida para responder à pergunta: por que o pensamento se dá e se deve dar no modo científico?

(Jörn Rüsen, 2001, p. 54).

Habitualmente o senso comum costuma atribuir ao conhecimento histórico a faculdade de resgatar o passado de todas as sociedades. Tal visão, de acordo com Oliveira (2010), não é desproposital, uma vez que traz em seu bojo todo o prestígio atribuído pela historiografia desde o século XIX às concepções históricas das escolas “positivista” e “metódica”.

Atualmente, tanto os historiadores quanto os professores de história partilham da necessidade de superação dessa visão por meio de esforços realizados por profissionais da história em vários países, inclusive no Brasil, cuja perspectiva é dada por um inovador campo de investigação denominado Educação Histórica, que busca na interface com a Epistemologia da História, a Metodologia de Investigação em Ciências Sociais, a Psicologia Cognitiva e a História, sua constituição como “novo” campo de investigação.

Conforme assegura Maria da Conceição Silva (2011, p. 200),

A educação histórica apresenta possibilidades de pesquisas no campo do ensino da história nas escolas, das aprendizagens e, ainda, contribui com as inovações das metodologias de aulas. E, assim, propõe-se a observar as especificidades da ‘história que comporta as três maiores invenções da humanidade: o passado, o presente e o futuro de todas as pessoas e não somente dos heróis ou dos poderosos’. (SCHMIDT, 2008).

Barca e Schmidt (2009, p. 12) afirmam que: “A opção por esta área de investigação revela a preocupação que [...] [os] pesquisadores [em educação histórica] têm tido com a busca de respostas sobre a construção do pensamento histórico e a formação da consciência histórica de crianças e jovens.”

Partilhamos da ideia que para se pretender uma educação histórica de qualidade será preciso ultrapassar “modelos de um simples ‘decorar sem sentido’, e que se dê atenção às

concepções prévias dos sujeitos que aprendem e que ensinam para, a partir delas, se procurar construir conhecimento histórico válido e significativo para cada sujeito.” (BARCA, 2008, p. 5 - 6). Ou seja, o ensino de história deve ser o caminho para que o estudante possa compreender as questões da sociedade em que vivem.

De acordo com Lee (2006, p. 135): “ Rűsen enfatiza que o aprendizado histórico não pode ser somente um processo de aquisição da história como fatos “objetivos”; ele envolve também conhecimento histórico, começando ‘a atuar como regra nos arranjos mentais de um sujeito’. (RűSEN, 1993, p. 87).” Ou seja deve ter sentido prático, orientar o aprendizado no tempo e em sua vida cotidiana.

Isto porque:

Este interesse em orientar a vida prática se dirige para o passado. É um interesse em recordar o passado para compreender a vida de hoje em dia. E é exatamente isto que define a História como uma atividade cultural específica. A História é uma combinação, uma síntese de passado e presente, mas incluindo ao tempo uma perspectiva futura.” (RűSEN, 1992, p. 122).

Estudos comprovam que aprender história envolve a compreensão da natureza da história. Nesse sentido, Isabel Barca (2001), aponta a natureza do conhecimento histórico como um fator que dificulta a aprendizagem em História, pois diversas “abordagens aceitam a existência de uma multiplicidade de perspectivas em História.”

Esta natureza peculiar do conhecimento histórico exige que o ensino de história valorize os conhecimentos prévios dos alunos, compreenda como ocorre o pensamento histórico e reflita como se dá o processo de construção do conhecimento histórico.

Diante disto Isabel Barca ao refletir sobre a diversidade de perspectivas características de uma sociedade aberta, afirma que em relação ao ensino de história é preciso fazer escolhas.

Contudo, os desafios inerentes à educação histórica superam o nível das escolhas no âmbito do conhecimento de referência, entretanto, conforme assegura Lee (2008), se quisermos afirmar que ensinamos História, é decisivo que os alunos compreendam a existência de uma forma de conhecimento de História, assentado na afirmação de que o conhecimento do passado não é só uma questão de opinião pessoal, e para tal, como professores “ devemos-lhes uma introdução para compreender os critérios que são centrais para a disciplina da História.

Para esse autor: “ A História é frequentemente tratada como conhecimento de senso comum: pensada como sendo apenas um tipo de conhecimento do quotidiano como o que temos acerca do presente, aplicado ao passado.”

Este tipo de pensamento, não se relaciona à forma de se pensar historicamente, contudo, se relaciona à forma como muitas crianças, adolescentes e muitos adultos incluindo professores de História pensam o passado.

Peter Lee (2008, p. 13) julga necessário esclarecer o que é a História:

[...] a História é o estudo do passado que tem de seguir certos critérios, incluindo pelo menos (entre outro) os seguintes:

- Qualquer um que afirme pensar historicamente deve produzir os melhores argumentos possíveis relativamente às suas questões e pressuposições, apelando à validade da história e à verdade das afirmações de factos singulares.
- Qualquer um que afirme pensar historicamente deve aceitar que pode ser obrigado a contar histórias diferentes daquelas que prefere contar (e chegar mesmo ao ponto de questionar as suas próprias pressuposições).
- Qualquer um que afirme pensar historicamente deve compreender a importância de respeitar o passado tratando as pessoas do passado como elas gostariam de ser tratadas, e não saqueando o passado para servir fins do presente.

Este autor, no entanto, adverte que nem todas as formas de pensar acerca do passado estão de acordo com esses princípios fundamentais para a legitimação do conhecimento histórico, mas que ao contrário, podem ser opostos a tais princípios.

E Rafael Saddi (2011) vem contribuir com o debate assegurando que:

[...] a metodologia da Educação Histórica se diferencia do método histórico. Ora, o método histórico é formado por regras e procedimentos através dos quais produzimos histórias empíricas. (RÜSEN, 2001). A metodologia da Educação Histórica consiste em métodos para alcançar não a produção de histórias empíricas, mas a compreensão das ideias históricas de alunos e professores.

Sobre as concepções prévias de estudantes, a respeito do conhecimento histórico, Peter Lee (2008, p. 11) assevera que para se considerar os sujeitos historicamente letrados, será preciso observar se possuem as características mínimas da literacia² histórica, a saber, se podem construir:

² A palavra “literacy” foi traduzida por “literacia”, acompanhando a forma já utilizada em textos do autor traduzidos em Portugal. (LEE, P. 2006, 131).

* Entenda-se a literacia não como um conceito restrito apenas às competências de leitura e compreensão linguísticas: numa acepção abrangente, poderá falar-se de literacia histórica, tal como de literacia científica, de literacia matemática ou outras. E, no quadro da discussão actual em torno da necessidade de desenvolvimento da consciência histórica, a ideia de literacia surge-lhe associada, enquanto vertente indispensável para que tal desenvolvimento ocorra. (BARCA, 2006, p.95).

- Uma ‘imagem’ do passado que lhes permita orientar-se no tempo (uma compreensão *substantiva* coerente do passado, ou o que por vezes é designado por *conteúdo* histórico);
- Um conhecimento acerca de como sabemos, desenvolvendo uma explicação e narrativa histórica do passado (uma compreensão da *disciplina* da História e das ideias chave que tornam o conhecimento do passado possível);
- Estes dois níveis de realização estão conectados porque parece ser cada vez mais evidente que sem uma compreensão da natureza da História, os alunos falham ao darem sentido do passado (Barton. 1996; Lee, 2005; Lee & Ashby, 2001; Wineburg, 2001). Mesmo quando os alunos têm um conhecimento de história substantive louvável, as suas perspectivas acerca da *evidência* histórica ou os seus conceitos tácitos de *mudança* podem tornar a história ininteligível e /ou sem utilidade.

Para Lee, se os estudantes forem capazes de compreender a disciplina de história e possuírem uma “estrutura utilizável do passado”, estarão imunes a aceitar versões prontas do passado, ou a considerar todas as concepções históricas fraudulentas.

Será preciso lembrar que não há entre os pesquisadores e professores de história, consenso sobre os objetivos do ensino de história nas escolas, bem como a respeito das metodologias adequadas para o seu ensino. (DILEK; YAPICI, 2008).

A respeito do objetivo da educação histórica, esses pesquisadores destacam “três grandes correntes de opinião [...]: uma que entende a História como um elemento no ‘desenvolvimento pessoal’; outra que entende a História como um elemento socializador (o ensino da herança cultural) e uma terceira que entende a História como um elemento na construção da ‘cidadania’ (o modelo democrático/critico).

A primeira corrente de investigadores composta por Lee (1984, 1991), Dickinson et al.(1978), Fines (1994), Andreetti (1993) e Slater (1995), recomendam que “ a História deve ser ensinada em função dos seus objetivos intrínsecos.” (DILEK; YAPICI, 2008, p. 97). Para que alcancem os objetivos propostos, será necessário segundo esses pesquisadores, que se ajudem os alunos no sentido de desenvolverem: “ imaginação histórica, empatia histórica, compreensão histórica e a capacidade de pensar historicamente.” (DILEK; YAPICI, 2008, p. 97), com já demonstrado anteriormente.

O segundo grupo de investigadores ligados a corrente que concebe a História como elemento socializador, representados por Ferro (1984), Blyth (1989) e Strom e Parson (1982), acredita que a História vai ao encontro das necessidades da sociedade ao inculcar valores morais e culturais. Para esses investigadores, “ os currículos de História deve ou pode incluir grandes temáticas que permitam compreender o comportamento humano ao longo do tempo.” (DILEK; YAPICI, 2008, p. 98).

De acordo com Dursun Dilek e Gulçin Yapici (2008, p. 98): Pressupõe-se que as finalidades extrínsecas da História (a abordagem democrática crítica) sejam necessárias para o desenvolvimento do pensamento individual, para preparar as crianças para se tornarem cidadãos activos numa sociedade democrática.” Conclusivamente estes autores advertem para o perigo dos abusos cometidos no ensino História, ao se tentar oficialmente formar “bons cidadãos”.

Os dilemas atuais quanto ao ensino de História estão relacionados, de acordo com Barca (2007, p. 5-6) à diversidade de perspectivas características de uma sociedade aberta. Alguns desses dilemas são: “ a) que modelo de História ensinar – uma versão da História factual, de inspiração marxista, estruturalista, desconstrucionista, explicativa e perspectivada? b) que escala(s) da História abordar – local, regional, nacional, cultural, mundial? c) que temas e visões seleccionar dentro de cada escala?”

A polémica sobre as decisões a respeito do ato de ensinar História, leva essa autora a reconhecer que “ é impossível o consenso absoluto na adopção de um modelo, escalas, temas e perspectivas históricas ‘correctas’, entre várias opções existentes. Ensinar tudo seria empresa impossível...”

Peter Lee assevera que o problema contemporâneo relativo à educação histórica “ é que poucas pessoas acreditam que os estudantes adquirem conhecimento de que necessitam para serem capazes de se situarem e ao seu mundo no tempo.

Barca (2007, p. 6) quem vem nos alertar sobre os perigos de se legitimar toda e qualquer interpretação do passado, ao afirmar que: “o compromisso com as fontes disponíveis e a coerência com o contexto constituem princípios em que se baseia a validação de uma ‘conclusão’ histórica, bem como a distinção entre História e Ficção.”

Segundo ela, o professor precisa atentar para o seguinte:

[...] os alunos não podem *apenas* ter de responder ao que o professor considera correcto ou, em sentido quase oposto, estudar *apenas* o que, e como, lhes agrada ou interessa. Para saber ‘ler ‘ a informação, debater e seleccionar mensagens fundamentadamente, é preciso saber interpretar fontes, analisar e seleccionar pontos de vista, comunicar sob diversas formas, apostar em metodologias que envolvam os alunos no acto de pensar historicamente.

Isto porque aulas de história focadas em conteúdos que são distantes da realidade prática dos alunos dificultam a aprendizagem e expõe a emergência de se repensar e atuar positivamente a fim de reverter o atual modelo de ensino que parece supor serem as competências didático-pedagógicas capazes de dar conta de um ensino de qualidade.

Dessa forma, concordamos com Barca (2001) quando afirma que só será possível promover uma educação histórica capaz de responder às exigências do conhecimento atual se os professores estiverem conscientes de tais problemáticas, pois:

Nestes estudos, os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das ideias históricas destes últimos). A análise destas ideias implica um enquadramento teórico que respeite a natureza do saber histórico e que deve reflectir-se, do mesmo modo, na aula de História. (2005, p. 15)

Como aproximar os conhecimentos já formalizados em educação histórica, dos professores/as e estudantes de história? Pretendemos fazê-lo inicialmente, aprofundando o estudo nas primeiras e sétimas Atas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica, a fim de compreender como a Educação Histórica poderia orientar a prática dos atuais e futuros professores/as de história da Educação Básica de Mara Rosa GO.

Este projeto ainda em andamento, durante o processo de pesquisa pretende repensar o ensino de História, integrando a esta pesquisa os dados relativos à compreensão dos licenciandos em História (UnU Porangatu) a respeito da natureza da história e do ensino de história. Também é objetivo desse estudo contribuir para a consolidação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estágio (GEPE), da Unidade Universitária da UEG de Porangatu.

Nossos estudos a respeito das contribuições da Educação Histórica para a prática dos professores da educação básica, são apresentados ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Estágio (GEPE) de UnU Porangatu. Para os professores da educação básica da cidade de Mara Rosa estão programadas oficinas de formação.

Na condição de profissional do ensino de História, tanto na educação básica da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, como da Educação superior na Disciplina didática e Metodologia do ensino de História na Unidade Universitária da UEG de Porangatu, considero relevante colocar a disposição dos profissionais do Ensino de História os resultados dos estudos contidos nas Atas das jornadas e assim permitir que profissionais do ensino de História possam refletir sobre suas práticas, assim como pessoalmente, considero de suma importância, lançar um olhar crítico sobre minha própria prática educacional no campo da história.

Pesquisadores filiados a Educação Histórica promovem desde o ano 2000 na Universidade do Minho em Portugal as Jornadas Internacionais de Educação Histórica cuja

finalidade é promover discussões acerca de pesquisas e produções científicas sobre Educação Histórica em diversos países.

Propusemo-nos a analisar as Atas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica realizadas na Universidade do Minho em Portugal (2000, 108p.) e as Atas das Sétimas Jornadas Internacionais de educação Históricas, também realizadas na Universidade do Minho em Portugal (2007, 299p.)

As primeiras Jornadas internacionais de educação Histórica ocorreram na Universidade do Minho em Portugal, nos dias 15 e 16 de junho de 2000. O tema do encontro foi: “ Perspectivas em educação Histórica: cognição histórica e Património: o que preservar?” As Atas foram publicadas em novembro de 2001 com apenas 108 páginas e uma tiragem de 500 exemplares. Sete pesquisadores publicaram: Isabel Barca, Peter Lee, Maria do céu Melo, Keith Barton, Eduardo Souto de Moura e Luís Filipe Santos.

De acordo com Isabel Barca (2001):

As I Jornadas Internacionais de Educação Históricas foram concebidas com o objetivo de proporcionar aos investigadores e profissionais de educação histórica um contacto directo com a pesquisa que se tem desenvolvido neste “novo” campo científico. [...] Criou-se, assim, um formato de um seminário de dois dias, [...]

As sétimas Jornadas Internacionais de Educação Históricas também foram realizadas na Universidade do Minho em Portugal, tendo sido publicadas as Atas em 2008, com tiragem de 500 exemplares e 299 páginas. Nesse encontro, o tema foi: “ Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África”. Os 26 pesquisadores que publicaram no evento tiveram seus trabalhos vinculados a 4 áreas: I. Consciência Histórica: reflexão epistemológica e prática investigativa na Europa, América, Ásia e África. II. Estudos sobre concepções de alunos. III. Estudos sobre concepções de professores. IV. Os sítios históricos.

Acreditamos que o estudo sistemático das atas possa fornecer referencial teórico suficiente para orientar uma pesquisa que seja capaz de contribuir para a qualificação das aulas de história da Educação Básica, pois esta pesquisadora afirma na introdução das sétimas atas que as discussões a respeito do tema educação histórica, nas sétimas jornadas buscaram concretamente:

- Aprofundar o debate, no seio da comunidade científica da especialidade, sobre o enquadramento teórico e resultados de estudos realizados em torno da consciência histórica e da cognição histórica, tanto a nível nacional como internacional.

- Apresentar alguns resultados empíricos de estudos desenvolvidos no âmbito dos Projectos Consciência Histórica – Teoria e Práticas [...]; Educação Histórica e social para o Desenvolvimento; e Consciência Histórica , Consciência Social [...].
- contribuir para a clarificação de reflexão sobre fundamentos teóricos e metodologias a nível dos estudos de formação avançada (mestrado e doutoramento) ligados à educação histórica.
- Divulgar, na comunidade de profissionais de ensino de História, conceptualizações, resultados sistemáticos e pistas de acção assentes na pesquisa sistemática.

Concordamos com Barca (2007) quando afirma “ Pensar a educação histórica, no início do séc. XXI, é tarefa complexa e, como sempre, polémica.” Portanto ciente dos desafios que esta pesquisa enseja, e que não existem formas infalíveis para o ensino de história, procuraos contribuir para que professores possam refletir positivamente sobre suas práticas e tenham um acompanhamento prático por meio das oficinas e das publicações.

REFERÊNCIAS

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.

_____, Aula oficina do projecto à avaliação. In: para uma educação histórica de qualidade, 2004, Braga. *Actas das iv jornadas internacionais de educaçãoHistórica*. Braga: Uminho, 2004.

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. In: ARIAS NETO, J. M. (org.) *Dez anos de pesquisas em ensino de História*. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 15-25.

_____, *A educação histórica numa sociedade aberta*. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.1, Jan./Jun., 2007, p. 05-09.

_____, *Marcos de consciência histórica de jovens portugueses*. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.1, Jan./Jun., 2007, p.115-126.

BARCA, Isabel. (org). *Estudos de consciência histórica em Portugal: Perspectivas de jovens portugueses acerca da história*: In: _____, (Org.). *Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África*. Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia e Instituto de Educação e Psicologia/Portugal: Universidade do Minho, 2008.

BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Aprender História: Perspectivas da educação Histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

_____, *Educação Histórica: uma nova área de investigação*. Revista da Faculdade de Letras. Porto, III Série, v. 2, 2011, p. 13-21.

DILEK, Dursun; YAPICI, Gülçin. A herança da colonização na era pós-moderna: perspectivas de jovens professores estagiários turcos em torno da consciência histórica sobre colonizadores e colonizados. In: BARCA, Isabel (Org.). *Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África*. Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação

Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia e Instituto de Educação e Psicologia/Portugal: Universidade do Minho, 2008.

LEE, Peter. *Progressão da compreensão dos alunos em História*. In: BARCA, Isabel (Org.). *Perspectivas em educação histórica*. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia e Instituto de Educação e Psicologia/Portugal: Universidade do Minho, 2001.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar, Curitiba, Especial*, p. 131-150, 2006. Editora UFPR

_____, Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In: BARCA, Isabel (Org.). *Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África*. Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia e Instituto de Educação e Psicologia/Portugal: Universidade do Minho, 2008.

OLIVEIRA, Margarida Maria de. (coord). *História: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010.(Coleção explorando o ensino; V. 21.)

RUSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórica. Uma hipótese ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, Argentina, n. 7, out. 1992.

_____. Experience, interpretation, orientation: three dimensions of historical learning. In: DUVENAGE, P. (Ed.). *Studies in metahistory*. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica - Teoria da História: fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

_____, *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.

_____, Jörn. *Reconstrução do passado - Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007.

SADDI, Rafael . Educação Histórica como Meta-Hermenêutica. In: Isabel Barca. (Org.). *Educação Histórica na Era da Globalização..* Braga, Portugal: CIEd, Universidade do Minho, 2011, v. , p. 121-136

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.

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

ORALIDADES E NARRATIVA EM PERFORMANCE; A SITUAÇÃO DA ENTREVISTA DE HISTÓRIA ORAL GRAVADA EM IMAGEM E MOVIMENTO (AUDIOVISUAL)

Rosemary Fritsch Brum¹
rosebrum@hotmail.com

RESUMO: O objetivo do estudo aqui apresentado é desenvolver uma metodologia para acompanhar, realizar e interpretar a performance do entrevistado em situação de história oral gravada em imagem em movimento (audiovisual). Considera-se que uma entrevista em história oral gravada em imagem em movimento, assim como sofre afetação pela presença do dispositivo, pode, igualmente, atuar como uma performance. Por performance, tomo aqui, a concepção de Cohen (1999), que entende o fenômeno performativo como uma ação, uma apresentação, com atuação.

PALAVRAS-CHAVE: Entrevista; Performance; Audiovisual.

ABSTRACT: The objective of this study is to develop a methodology to follow, perform, and interpret the interviewee's performance in the context of oral history recorded in moving images (audiovisual). It is considered that an oral history interview, as well as being affected by the presence of the device, may equally act as a performance, understood as an action supported by language with a text being produced in a narrative and occurring in a certain support or media. It has its performative origin in a certain communicational act and has an implicit connotative dimension, implying the actor's presence and being aimed at a public dimension, an audience. Performance, I take here, the design of Cohen (1999), which considers the phenomenon as performative action, a presentation, working.

KEYWORDS: Interviewee; Performance; Audiovisual.

¹ Socióloga do Núcleo de pesquisa em História, IFCH, UFRGS. Especialista em Filosofia da Linguagem e do Conhecimento, Mestre em Sociologia, Doutora em História.

A melhor compreensão sobre a performance foi retirada de Cohen (1999, p. 225), que entende o fenômeno performativo “enquanto um *momentum* de passagem, da transmissão da intervoalidade corpóreo-sinestésica, entre atuante, platéia- na gesta e na fixação do fato e do texto cultural”. Em texto anterior Cohen (1996, p. 69) afirmara que a performance “está apoiada numa tríade: linguagem (texto, narrativa), suporte (mídia) e atuação”.

É uma ação que necessariamente não implica em movimento. Poderá ou não ocorrer em um determinado suporte (mídia). Essa ação é uma apresentação, com atuação. Dirige-se a uma dimensão pública, uma audiência, pois requer recepção. Implica em determinado ato comunicacional. E ocorre em determinado espaço e em determinado tempo (período).²

Por tais atributos, é possível compreender a atuação do entrevistado como uma performance. A singularidade a ser acrescentada aos estudos da história oral, aos seus limites e às suas potencialidade, é a afetação da performance na situação de entrevista de história oral gravada em imagem em movimento pelo dispositivo de produção em audiovisual. Ou seja, observar, compreender e interpretar a afetação do entrevistado na sua atuação em presença do pesquisador; ou seja, se a narração oral produzida para trazer à tona o texto performativo é afetada na sua estabilidade pelas demandas do dispositivo de gravação.(COEHN, in ERREIRA, a em andamento efetivamente em 2011, no Núcleo de Pesquisa em História do IFCH/UFRGS – *Marcas da Memória: uma história oral da Anistia no Brasil*. Essa é decorrente do termo aditivo assinado em 2010, entre a Comissão de Anistia/ Ministério da Justiça do Brasil e a UFRGS, Universidade responsável pela realização, no Rio Grande do Sul, de duas dezenas de entrevistas de história oral com homens e mulheres que tiveram suas vidas transformadas pela repressão, especialmente os atingidos – direta ou indiretamente – pela lei n. 10.559/02.³

A oportunidade oferecida vem ao encontro de uma antiga inquietude do meu exercício profissional de pesquisadora de história oral: e se fosse considerada a corporalidade do entrevistado? Ao perceber o quanto a história oral desconsidera as dimensões corporais,

² Concorrem para essa delimitação várias áreas do conhecimento. Uma introdução pode ser encontrada em CARLSON, Marvin. *Performance*. Uma introdução crítica. UFMG: Humanitas, 2009. Ver principalmente a primeira parte, Performance e as ciências sociais, p. 22-91; para contrastar, a segunda parte, A arte da performance, p. 92-139. Essa incorporação dos estudos de performance deve-se (desde os anos de 1960) ao vigor da renovação estética e a crítica política. Nesses anos (alguns creditam mesmo aos anos 1920), as vanguardas artísticas, mormente nos EUA, Europa, mas igualmente no Brasil, atuam em *performance art*, um tipo de tradição das poéticas plásticas e visuais cuja centralidade de objeto se encontra enunciada na corporeidade do próprio artista.

³ Conversão da MPV nº 65, de 2002. Regulamenta o art. 8º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências quanto ao regime dos anistiados políticos, prevendo a reparação econômica dos danos sofridos durante a suspensão dos direitos durante o regime de exceção.

perguntava-me como seria se houvesse o registro da gestualidade, da corporalidade. E quais seriam os novos problemas que tal consideração traria para a pesquisa. (BRUM, 2007).

Essa inquietude deve-se, em parte, à leitura de textos inspiradores como o de Smith (2002), refletindo sobre a entrevista com o artista afro-americano John Outterbridge. Lembrando de Platão, para quem a memória existe em um processo constante de performance e reação, Smith situa os gestos como parte de uma reação, uma resposta que afirma a fatualidade de uma relação. Apoiando-se nas reflexões do filósofo grego, Smith tece considerações sobre como os gestos partem de uma experiência intersubjetiva que contém, potencialmente, uma contrapartida verbal. Observando a mímica do artista, usualmente ignorada na entrevista em história oral, pergunta-se:

Qual a contribuição de um gesto para o significado esteja ele congelado no movimento de uma mão, no sobe e desce do tom de voz ou na forma de um objeto fabricado? O gesto em si fica para além das palavras, mas em qualquer conversa, na ausência de um gesto, as palavras ficam desprovidas de contexto [...]. (SMITH, 2002, p. 79).

O correlato seria esperar que a polissemia sígnica do entrevistado oferecesse alguma possibilidade de entendimento para além da mera descrição. Diante do dispositivo audiovisual, no entanto, são vários os níveis ou as camadas de interpretação sobre os elementos implicados na situação tais como a atuação e o registro. Há um processo de memória e de estilo performático de todos em cena. Os sujeitos, dentro da relação de entrevista, assumem novos papéis e estabelecem novas condições comunicativas relacionais. Interessa aqui, incluir estas variáveis no fazer da história oral.

A possível novidade do projeto que apresento está na tentativa de acentuar o aspecto performático da situação de entrevista, de modo a conduzir para um tratamento operacional da metodologia da história oral. Como tal, é preciso considerar que o termo performance e seu evento – ou acontecimento – prestam-se a uma rica polissemia conceitual. Normalmente é conotado como desempenho ou habilidade de execução; em vista disso, é constituinte do vasto campo compreendido desde as ciências humanas até o campo artístico.

Os problemas envolvidos para uma metodologia da entrevista focam no significado da presença do movimento, do corpo e da voz na entrevista, e ainda, nas variáveis relacionadas à situação de registro imagético. E estão listados abaixo, partindo do pressuposto de que na situação de entrevista em imagem em movimento (o audiovisual), a vocação performática do entrevistado é perceptível de distintas maneiras pelo conjunto das instâncias de atuação e de documentação. Há, portanto, muitas camadas de interpretação. Pretendo

explorar, em que medida a exposição à produção imagética–vídeo afeta a performance dos entrevistados.

1. O que constitui essa *experiência vivida* de presença compartilhada entre o entrevistado, o entrevistador, o registro audiovisual? ⁴

2. Se o passado só *retorna* nos trabalhos de síntese da memória, essa performance também pode ser concebida como o *documento vivido*? De que tipo?

3. Se a possibilidade de recuperar o vivido se dá por força do viés do concebido, essa performance pode extrapolar esse concebido? Que situações não previstas podem surgir durante a entrevista? Até que ponto estes fatores subvertem o rito da entrevista?⁵

4. Toda entrevista, como toda performance, faz parte da ordem da sensibilidade de um acontecimento único. A autorrepresentação do entrevistado é única? O enquadre imagético preserva a narratividade e a potência da performance; ou faz com que elas se percam?

5. Se considerarmos que a matriz de interpretação adequada dessa performance do perseguido político pode construir-se sobre dois discursos: o poético, como conjunto significativo que um discurso realizado representa e que tenta definir suas próprias regras de transformação (SANTOS, in FERREIRA(Org), 1994, p. 94) e o político (o próprio conteúdo) será possível avaliar o que afeta *mais* a corporeidade do entrevistado, se o poético ou o político? Como o testemunho de uma memória traumática se traduz corporalmente em tais discursos?

6. Se levarmos em conta que o entrevistado tem a seu dispor a ação realizada no passado, o trabalho de rememoração e os atos de fala, até que ponto a intervenção do entrevistador tem interferência no seu desempenho? O modelo da transferência clínica ajuda a pensar na inter-relação entre entrevistado e entrevistador?

7. Em que situações o corpo do entrevistado pode vir a ser uma presença instigadora de reflexão? Até que ponto o corpo presta-se para atuar como um testemunho, um arquivo vivo de um determinado processo, de suas ações e seus efeitos?

⁴ Tudo isso pode ser aproximado da noção de *presença* cf. GUMBRECHT, Hans George. Production of presence. What meaning cannot convey. Stanford University, 2004, comentado In: ICLE, Gilberto; e LULKIN, Sérgio Andrés (UFRGS). Para uma didática bufão, performance e presença. *Anais do XV ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte, 2010. Essa potencialidade, essa capacidade de se fazer presente, autônoma, mas não independente de um significado e de sua interpretação é aplicável, a meu ver, à situação de entrevista em história oral.

⁵ A afetação é apreensível por um conjunto de alterações de comportamentos observáveis empiricamente. Ver OLIVEIRA, Manfredo Araújo de *Reviravolta linguístico-Pragmática na filosofia contemporânea*. São Paulo: Loyola, 2001. Principalmente seu comentário sobre os “jogos de fala” do filósofo AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. New York: Harvard University, 1975.

8. Além de sujeitar a performance do entrevistado, o enquadre do audiovisual exige o deslocamento do próprio entrevistador - pesquisador para o paradigma do filme. De que maneiras as variáveis ligadas ao registro imagético (como luz, som, enquadramento, etc.) interferem na performance do entrevistador e do entrevistado? O que o registro imagético preserva ou acrescenta ao pesquisador em relação à performance original?

As perguntas que aqui foram feitas demonstram como apenas início o entendimento do intercurso das novas exigências de documentação e formação de arquivos de entrevistas em imagens. Acredito que as inter-relações com a cultura e seus elementos podem estimular meu desejo e o de tantos outros em proceder como documentarista e em refletir sobre o que aproxima o (a) historiador(a) do (a) documentarista e o que distingue os dois profissionais.

Os objetivos da pesquisa pretendem:

1. Observar, compreender e interpretar de que maneiras a entrevista de história oral é afetada pela circunstância de sua gravação em audiovisual, observando as performances realizadas por entrevistador e entrevistado;

2. Analisar o material imagético produzido, bem como as transcrições dos arquivos sonoros, buscando perceber as possibilidades e ou perdas de narratividade da performance *estabilizada*;

3. Produzir uma reflexão substantiva que respalde uma metodologia para trabalhos futuros em história oral, enriquecidos pela sua dimensão visual/imagética.

Quanto ao referencial teórico adotado, como venho apresentando, o estudo da performance do entrevistado em situação de entrevista em história oral gravada em imagem, busca subsídios de em vários campos disciplinares. Alguns ajudam a pensar, outros a operacionalizar.

Dallago (2007), na sua dissertação de mestrado – em que realiza uma pesquisa sobre a memória da história do teatro em Goiânia, durante o período autoritário, através do dramaturgo Zorzetti (anistiado e atual professor da Universidade Federal de Goiás (UFG)) – tentou demonstrar sua percepção no contexto de comunicação, entre o gestual e a oralidade, o testemunho e a ação performativa. Essa visão de Dallago vem perpassada pelas ideias de Austin, Ricoeur, Zumthor.

Esse autor buscou uma interlocução entre a história oral e a entrevista gravada em vídeo que ele mesmo produziu muito próxima dos moldes do meu projeto. A consciência do registro sobre o entrevistado foi uma constante, o que levou Dallago a atribuir maior valor na análise “do ‘como’ foram expressas suas memória, ou seja, do aspecto menos controlável de

sua comunicação: seu aparato gestual- imagético”. Apoiado na noção de representação, e valendo-se de Diaz, conclui que:

[...] durante uma entrevista, ocorre um duplo processo de representação: o que efetua o entrevistado para ir construindo seu personagem frente ao entrevistador, e o que os investigadores fazem ao observar este personagem que se apresenta durante a entrevista. (DIAZ, 1999 *apud* DALLAGO, 2007, p. 61).

Outra autora que muito contribuiu para minha reflexão foi Aisenberg, e aqui é interessante citar a obra, *Historias del arte: diccionario de certezas e intuiciones* (AISENBERG, 2004). Seu livro resultou da reunião de colaborações, definições, citações de artistas, teóricos, pessoas comuns, convidadas a participarem da edição. A coordenadora assegurou, dessa forma, uma síntese abrangente das aplicações e dos entendimentos sobre o vocabulário artístico corrente. Ali, a performance foi definida, entre outras aplicações e considerações, como:

[...] referente a esportes, jogos, representações, teatro e ritual; o tempo é irrepetível; reside na noção do performativo: o que faz algo, ato; é o gosto por instalar-se entre duas ou mais artes, para chegar a uma unidade das artes como performance, e incluir o espectador em si mesma. []. Estaria mais próxima da História Oral a inflexão que ela sofre nos anos 1970, [] quando aparece na literatura com a interpretação oral, relatos pessoais, rituais, comunicando uma ampla noção de visão de **texto**, e que forma parte do grupo de performances orientadas ao **discurso**. []. Mas a performance reserva sempre dificuldades para as delimitações efetuadas pelas disciplinas acadêmicas. Elas se “tornam ativas ao interseccionarem-se e nesses espaços é que se gera o conceito de performance, sendo estes inconclusos, abertos e contraditórios”. (AISENBERG, 2004, p. 402-405).

Referendando essa apresentação, Carlson (2009, p. 11-12) esboça um panorama crítico da performance desde a etnografia produzida nos EUA. Na sua intenção introdutória aos estudos e aplicações da performance, diz:

O termo “performance” tornou-se muito popular nos últimos anos, numa grande série de atividades, nas artes, na literatura e nas ciências sociais. Assim como sua popularidade e seu uso têm aumentado, também tem crescido um corpo complexo de escritos sobre performance, que tentam analisar e compreender que espécie de atividade humana é essa. [...] Considerada como ‘um conceito essencialmente contestado’, cf. O livro *Philosophy and The Historical Understanding [Filosofia e entendimento histórico]* (1964), na qual W.B. Gallie sugere que para certos conceitos, como arte e democracia, havia um desacordo na construção da essência dos próprios conceitos. Nos termos de Gallie: reconhecer um dado conceito como essencialmente questionado implica reconhecer usos rivais desse conceito (como os que ele mesmo repudia) não apenas como algo logicamente possível e humanamente possível, mas também como sendo algo de valor crítico permanente, para o próprio uso ou a interpretação do conceito em questão. (GALLIE, 1964, p. 187-188 *apud* CARLSON, 2009).

Carlson (2009, p. 216-217) segue destacando os pontos principais da abordagem proposta por outro autor, Conquergood, (1991). Este enumera uma série de pontos para manifestar a importância da performance na cultura contemporânea e na práxis científica. Chega a propor a substituição do paradigma conhecido, de ver o mundo como *o mundo como texto* para *o mundo como performance*. Essa amplitude abriria novas possibilidades para a etnografia contemporânea. Ele se indaga sobre “quais são as consequências de se pensar a cultura ‘como uma invenção performativa que se desenrola, ao invés de um sistema reificado? Em segundo lugar, está a questão da práxis da pesquisa: Quais são as implicações de se ver o trabalho de campo como ‘uma ficção capacitante entre o observador e o observado?’”.

Carlson ainda aponta nas questões postas por Conquergood três áreas diretamente ligadas à hermenêutica. Seriam as questões referentes aos tipos de conhecimentos que seriam “privilegiados ou substituídos quando as experiências performadas tornam-se um meio de saber, um método de pesquisa crítica, um modo de compreender?”; como a representação acadêmica receberia as “problemáticas da performance retórica ou institucional e política, como uma forma complementar ou alternativa de se publicar a pesquisa?; e ainda a questão política, ou seja, “como a performance reproduz, permite, sustenta, desafia, subverte, critica e naturaliza a ideologia?”. Não há como adequar a nenhum campo disciplinar, pois, a performance e a performatividade, conclui o estudo de Carlson. Resta que, a exemplo de outros termos culturais, ela deva ser entendida antes como “uma práxis que é contraditória, fluida e mutante”. (CARLSON, 2009, p. 216-218).

Nessa miríade, elegi algumas sinalizações que permitam deslocar a performance do campo artístico para a situação de entrevista gravada em imagem em movimento. De qualquer discurso disciplinar percorrido, busco abrir as chaves de uma reflexão com vistas a uma metodologia aplicável.

Por tratar-se do campo da história oral, onde a narrativa oral supõe o privilégio concedido à linguagem, são pertinentes as reflexões de Austin (1975), especialmente sua discussão sobre a escrita (ou expressão) performativa e a noção de “atos de fala”. Segundo ele, a escrita (ou a expressão) é performativa quando e como retira sua força do ato da escrita; isto é, em *como* ela é realizada. Já uma escrita (ou expressão) é chamada constativa se ela tende somente a descrever um evento. Uma escrita (ou expressão) é chamada performativa se ela descreve uma ação de seu locutor e se sua enunciação leva a finalizar esta ação (TODOROV, 1972).

Nesse sentido, Austin entende que, no processo de transmissão de mensagem, há três principais atos de linguagem: o ato locucionário, o ato ilocucionário, e ato

perlocucionário. São tipos de enunciação e não propriamente uma linguagem, ainda que operem como tal. Os que mais interessam aqui são os atos ilocucionários e perlocucionários porque são os que mais se ligam a uma comunicação não verbal. Aquela que exuberava e se expressa na corporeidade, presente na *escrita* performática do entrevistado. De acordo com Oliveira (2001, p. 149-170) a teoria dos “atos da fala” de Austin visa demonstrar como e quais coisas diferentes podem ser feitas com as palavras. Sinteticamente: o ato “locucionário” refere-se à totalidade da ação lingüística; o ato “ilocucionário” é aquela dimensão da fala na qual no ato de dizer algo, é feito igualmente algo; o ato “perlocucionário” é aquele que provoca efeitos nas outras pessoas, seja nos sentimentos, nos pensamentos e mesmo nas ações. Para o comentarista, Austin pretende, como Wittgenstein, demonstrar como a linguagem é essencialmente uma ação social. Tanto linguagem e sociabilidade se interpenetram que a primeira constitui o horizonte a partir do qual exprimimos a realidade. Ficam os atos, sujeitos, como ações, dos riscos oferecidos pelo contexto e pelas convenções.

Ao todo, além da dimensão lingüística, é esperado contar na situação de entrevista um conjunto de alterações de comportamentos observáveis empiricamente. E que dizem respeito à dimensão propriamente corporal na qual os conceitos-emoções (medo, revolta, ressentimento, ódio, heroísmo, orgulho, testamento, trauma, perda, tristeza, vingança, solidariedade, cumplicidade, segredo, etc.) fazem agir a ação do entrevistado. Nessa linha, a fenomenologia de Merleau-Ponty (1994) reforça como a comunicação não ocorre pela via do pensamento ou das representações: de como há sempre um sujeito falante com seu estilo, sua maneira de ser com o mundo. A centralidade está no corpo; ele é quem autoriza a comunicação com o outro; igualmente é ele – o corpo – que assume a dimensão lingüística por meio das atitudes e das intenções. E que, ao fim, ambiciona a reciprocidade dos gestos e das intenções do outro.

Ocorre que, como venho observando nas entrevistas já realizadas, há um acento emocional que deve ser privilegiado: a memória de experiências traumáticas. Para Ricoeur (1991) o sofrimento é um caráter enigmático do fenômeno do corpo, referente ao que denomina fenomenologia da passividade.

O sofrer, o padecer é, de algum modo, revelado segundo sua dimensão passiva integral quando se torna um sofrer. Certamente nunca, nesses estudos, cessamos completamente de falar do homem agindo e sofrendo. Nós o colocamos muitas vezes sobre a via dessa correlação originária entre agir e sofrer. Assim, tratando-se da identidade narrativa, observamos que é a virtude da narração de unir agentes e pacientes na confusão de múltiplas histórias de vida. Mas precisaria ir mais longe e levar em conta as formas dissimuladas do sofrer: a incapacidade de narrar, a recusa de narrar, a insistência do inarrável, fenômenos que vão além da peripécia, sempre recuperável em benefício do sentido da estratégia da intrigaçãõ [...]. Com a

diminuição do poder de *agir*, sentida com uma diminuição do esforço para *existir*, começa o reino propriamente dito do sofrimento. [...]. Aqui, a passividade sujeita à metacategoria do corpo próprio comprova a passividade sujeita ao outro: a passividade do sofrer si-mesmo torna-se discernível da passividade do ser vítima do diverso de si. O sacrifício aparece então como o inverso de passividade que enluta “a glória” da ação. [...] Para articular especulativamente a modalidade da alteridade que corresponde a essa passividade, será preciso outorgar a metacategoria do corpo próprio uma amplitude comparável à que o sofrer dá a suportar [...]. (RICOEUR, 1991, p. 373-374).

Além dessas considerações, há um aspecto sempre presente e de muita tensão nas pesquisas dessa natureza: se a performance do entrevistado é uma apresentação de uma autobiografia ou de uma máscara (como muitos aceitam) ou, ainda se permite um comportamento restaurado.

Guardo para guiar a pesquisa, a possibilidade da emergência de um comportamento restaurado, conceito que advém da Antropologia. Para Schechner (2003, p. 13) há um *comportamento restaurado* sempre e quando a performance “combina simultaneamente uma prática restituída, re-apresentada, ou seja, a estréia de algo já visto e, dicotomicamente, um momento incessante ao inusitado, ao imprevisto, uma caminhada tortuosa que constrói o próprio caminho na medida em que caminha”.

Para Schechner e Turner (1990), o universo da performance presta-se às classificações as mais variadas: os rito, as manifestações teatrais, os jogos, as festas estão reunidas numa protolinguagem universal, preponderantemente emocional e não verbal. São as geradas pelas disposições faciais, os gestos vocais, as posturas e os deslocamentos no espaço. E constituem as estruturas mínimas que foram denominadas *Kinemas*.

Mas há ainda um aspecto comunicativo central na performance na situação de entrevista: é que ela dirige-se a um público. Pode ser virtual (dispositivos de transmissão, registro), não importa, ela visará a produzir um estado de ética na sua recepção.

Conforme Badiou (2002, p. 79-96), a performance:

[...] a ação (que) busca fazer agir um conceito ao vivo. A performance não é um estilo, gênero de arte, embora possa ser alocada por diversos gêneros. É sim uma ação política ou uma espécie de ponto de comunicação que visa à produção de um estado de ética. É sempre pública porque se dirige a um destinatário (ainda que virtual). É possível ocorrer uma cena não artística, um espetáculo sem palco, porque é uma forma potente de pensar (narrar).

Eis, pois, outro atributo importante da performance: o público e sua recepção. Extremamente recorrente em estudos em performance, o linguista Zumthor (2007, p. 33) a entende como *recepção*:

[...] ela deveria englobar o conjunto de fatos que compreende, hoje em dia, a palavra *recepção*, mas relaciono-a ao momento decisivo em que todos os elementos cristalizam em uma e para uma percepção sensorial- um engajamento do corpo. [...] Em torno disso [...] inverte: A etnologia as refere aos conteúdos ou às formas de transmissão destes. Eu os tomo em relação aos hábitos receptivos. Performance ainda seria menos que completude, um “desejo de realização” [...]. Entre o sufixo designando uma ação em curso, mas que jamais será acabada, e o prefixo globalizante, que remete a uma totalidade inacessível, se não inexistente, performance coloca a “forma”, improvável. A performance é única, coloca em causa tudo novamente. A forma se percebe em performance, mas a cada performance ela se transmuta.

Ora, o registro de imagens e sua exposição em acervos abertos ao público acentuam esse componente ético da produção audiovisual. Para finalizar, cito Vilanova, (que buscou em algum momento pensar sobre a produção de imagens, mas recuou) sobre a paixão do pesquisador vocacionado para a entrevista, como ela própria:

Na entrevista, o que é extraordinário, é que é um jogo a dois, e se algo não transforma a um e a outro, é que a entrevista não teve a densidade que precisa, por isto é mais jornalística. Creio que, na fonte oral, as entrevista que fazemos nos transforma e transformam o outro, porque você está chegando a portos novos, fazendo um autêntico descobrimento. É uma porta insólita que de pronto se abre e você diz o que não havia dito nunca, é fabuloso.⁶

Quando o assunto é registro de entrevista em história oral, há abundância de informações, o mesmo não acontece quando o assunto é performance do entrevistado, infelizmente, sendo parco o adensamento historiográfico necessário que reconfortaria o pesquisador quando se trata da entrevista em história oral captada em imagem em movimento. Essa dificuldade encontra-se assinalada na citação acima.

Tal limitação tende a desaparecer na medida em que mais pesquisas adentrarem nesse campo, nos próximos anos. Tudo indica que está ocorrendo interesse dos historiadores em experienciarem os dispositivos de captação de imagem e introduzirem novos instrumentos de análise.

Ampliando para a História visual, encontra-se algo, ainda que, na escassa bibliografia – diferentemente da existente nas ciências sociais, como aponta Menezes (2003, p. 11-36)) – persista certo descompasso entre os estudos em História da Arte, Antropologia Visual, Sociologia Visual e Estudos de Cultura visual e a História.

⁶ SANTANA, M.A., ALBERTI, V. *Entrevista com Mercedes Vilanova*. p.149-160. Disponível em: <http://www.revista.historiaoral.org.br/index.php.jornal+rho> Acesso em 01de 04 de 2011. Nessa entrevista, ela reconhece como buscou em algum momento a produção de imagens, mas recuou.

Para Menezes (2003, p. 22), o interesse dos historiadores deveria deslocar-se das fontes visuais (iconografia, iconologia) para a visualidade como uma dimensão importante da vida social e dos processos sociais. Como ilustra (a prática da História)

[...] o desconhecimento da problemática teórico-conceitual relativo ao fenômeno da representação, em geral, à natureza da imagem visual, em particular, e à visualidade, como um todo; utilização preponderante da fonte visual ainda como mero repositório especular de informação empírica, contendo em si sua própria identidade, automanifesta, com a conseqüente reificação; dependendo de técnicas de leitura derivadas da submissão mecânica à Iconografia/Iconologia de Panofsky ou de uma semiótica-historicizada, que impede estudar sejam os enunciados da imagem, sejam suas trajetórias; ênfase dada à tipologia do documental e não aos problemas históricos; teto limitado às questões das mentalidades, do imaginário e da ideologia.

Diante da diversidade de suportes, espera-se que a prática do historiador possibilite a esse saber “definir a problemática histórica implicada e não proceder a uma tipologia documental”. E mais,

[...] que trabalhar historicamente as imagens, no seu ciclo completo (produção, circulação, consumo), se some a ação. E conclui: “é a interação social que produz sentidos [...] é necessário tomar a imagem como um enunciado, que só se aprende na fala, em situação [...]. (ibidem, p. 28).

O volume e a expressão assumidos pela preservação do patrimônio histórico imaterial também na área *hard* da história, através dos museus de som e imagem são a face do registro moderno da tradição testemunhal do campo da história. O cenário é vasto; pode tratar-se da produção ou apenas da utilização de filmes (ficções e documentários) como fontes de documentais; pode ir além, avançando pela interpenetração das novas linguagens e dos recursos audiovisuais no ensino-pesquisa em história.

Para finalizar, a concentração e a atualidade desses temas encontram guarida no grupo de pesquisa do qual participo como pesquisadora, o *Interartes: processos interartísticos e estudos de performance*. Para atender às minhas preocupações enquanto pesquisadora em história oral -expostas até aqui- conto sobremaneira com as leituras que perpassam a linha seguida pelo grupo. Tenho presente, pois, que nas entrevistas em sua feição performática, estão presentes três contextos distintos e interligados e já mencionados: 1) o contexto aplicado que se desdobra na esfera da comunicação, com preocupações nas inter-relações entre a performance e a coletividade; 2) o contexto analítico, próprio da dimensão da crítica, que busca o jogo interpretativo entre a arte e a cultura; 3) o contexto de realização do campo artístico, referente aos processos criativos da arte da performance propriamente dita.

Conforme o grupo, propõe-se que desde o campo da história, da história das artes e suas inter-relações entre os elementos sonoros, visuais, plásticos e corpóreos, caibam aos estudos de performance como significativas repercussões nos modos de expressão escrita, visual e sonora, como na performance visual, vídeo-arte, poesia visual, etc. (NORONHA, 2005, 2006).

REFERÊNCIAS

AISENBERG, Diana. *Historias del arte: diccionario de certezas e intuiciones*. Córdoba: Adriana Hidalgo, 2004.

ALBERTI, Verena. *Ouvir contar. Textos em história oral*. Porto Alegre: FGV, 2004.

ALMEIDA, Juniel R de; AMORIM, Maria Aparecida B.V; BARBOSA, Xênia de C. Performance e objeto biográfico. Oralidades. *Revista de história oral*, São Paulo, n.2, jul-dez. 2007. p. 102-109.

ALVES, Fernanda Andrade do Nascimento. A morte e a donzela e que bom te ver viva: o teor testemunhal. *Revista Literária em Debate*, n. 6, v.4, jan jul, 2010. p.105-120

ALVES, Márcia Barcello; SOUSA, Edson Luiz André. Testemunho. Metáforas do lembrar. *Psyche*, São Paulo, n.23, v.12, Dez. 2008. Disponível em: <http://www.pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php>. Acesso em: 20 outubro 2010.

AMADO, Janaína. *Usos e abusos da história Oral*. (Orgs.) Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. New York: Harvard University Press, 1975.

BADIOU, Alain. *Pequeno manual de inestética*. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARTHES, Roland. Oral escrito. In *ENCICLOPEDIA Einaudi* Lisboa: Imprensa nacional Casa da moeda, 1987. p.33-57.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2003.

BAUMAN, Richard. *Story, performance, and event. Contextual studies of oral narrative*. New York: Cambridge University Press (Cambridge studies in oral and literature culture. n.10), 1999.

BENJAMIN, Walter. Obras Escolhidas, v. I. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BEZERRA DE MENESES, Ulpiano T. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. O ofício de historiador. *Revista Brasileira de História*, n.45, v.23, 2003.p.11-36.

BEZERRA DE MENESES, Ulpiano T.. *Fontes visuais, cultura visual, História Visual. Balanço provisório, propostas cautelares.* Disponível em:[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882003000100002&lng=en&nrm=iso#top48]. Acesso em 24 março 2010.

BOOTH, Wayne C.; COLOMB, Gregory G.; WILLIAMS, Joseph M. *A arte da pesquisa.* São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BRAIT Beth (Org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido.* Campinas: UNICAMP, 1997.

BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Orgs.). *Memória e (Res) sentimento: indagações sobre uma questão sensível.* Campinas: UNICAMP, 2004.

BRUM, Rosemary F. Narrativa e história Oral. Dossiê História oral. *Humanas.* Porto Alegre: UFRGS, n.1;2, v.19;20, 1996-1997. p.127-34.

BRUM, Rosemary F. Pressupostos teórico-metodológicos da história oral: aproximações entre Paul Ricoeur e a problemática da narrativa. *Encontro estadual de história oral.* ANPUH, São Leopoldo, UNISINOS, 1999.

BRUM, Rosemary F. História e memória: a soldadura da imaginação. *Estudos-Ibero-Americanos,* Porto Alegre: PUCRS, n.1, v.XXXII, junho. 2006. p.1-225.

BRUM. Rosemary F. Memória, oralidade e imagem. Simpósio Clio e as musas: desafios e métodos na historiografia e história das artes e das linguagens, estudos comparados e intersemiotividade, relações interculturais e interartísticas. *III Simpósio internacional: cultura e identidades.* ANPUH, Campus Samambaia UFG-Jataí, 2007.

BRUM. Rosemary F. Uma cartografia sensível: Giuliana Bruno. In PESAVENTO, Sandra Jatahy et all. *Sensibilidades e sociabilidades.* Perspectivas de pesquisa. Goiânia: UCG, 2008. p.117-126.

BRUM. Rosemary F.; CARVALHO Jr. História oral: as narrativas de anarquistas e comunistas em Porto Alegre. *IX Encontro Nacional de história oral: Testemunhos e conhecimento.* ABHO, São Leopoldo, UNISINOS, 2008.

BRUM. Rosemary F. Ação e Acontecimento. Simpósio História e performance: do oral ao audiovisual, do biográfico ao autobiográfico, das fontes-documentos de artista ao documento historiográfico na (des) construção da história da arte. *IV Simpósio Internacional de História: cultura e identidades.* ANPUH, Campus II-UFG-Goiania, 2009.

BRUM. Rosemary F.; CARVALHO, Jr. A sensibilidade fílmica. Uma cartografia da memória do Clube de Cinema de Porto Alegre (1960-1970). Fênix. *Revista de História e estudos culturais.*, n.1, v.5, Jan/fev/março. 2009.

BRUM, Rosemary F. Deslocamentos do sensível: trajetórias dos corpos entre presença: ausência. Leader Workshop. *World Congress on Communication and Arts.* COPEC, Guimarães: Universidade do Minho, Portugal, 2010.

BRUNO, Giuliana. *Journeys in Art, Architecture, and Film.* Verso: London, 2007.

CARDOSO, Helio Rabelho. *Acontecimento e história: pensamento de Deleuze e problemas epistemológicos das ciências humanas*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/trans/v28n21/29417.pdf>. Acesso em: 28 julho 2009.

CARLSON, Marvin. *Performance. Uma introdução crítica*. Humanitas, Belo Horizonte: UFMG, 2010.

COHEN, Renato. Performance e contemporaneidade: da oralidade à cibercultura. In FERREIRA, Jerusa Pires (Org.) *Oralidade em tempo & espaço*. São Paulo: EDUSC/FAPESP, 1999. p. 225-240.

COHEN, Renato. Performance-anos 90: considerações sobre o *Zeitgeist* contemporâneo. In: TEIXEIRA, João Gabriel L. C. *Performáticos, performance e sociedade*. Brasília: Transe/CEAM, 1996. p.23-28.

CONTE, Elaine; MARTINI, Rosa M. Filipozzi (UNISC/UFRGS) Da performance à formação pedagógica. Anais do XV *ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino-convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte, 2010.

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Orgs.) O olhar e os espetáculos (Parte v). *História do corpo. As mutações do olhar. O século XX*. Petrópolis: Vozes, 2008. p.445-566.

COSTA, Cláudio Ferreira. Austin e o primado da asserção. In: COSTA, Cláudio Ferreira. *A linguagem factual*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p. 69-112.

COSTA, Luiz Cláudio da. Registro e arquivo na arte. Disponibilidade, modos e transferências fantasmática de escrituras. Florianópolis: ANPAP, *17 Encontro da Associação Nacional de Artes Visuais*. 2008. p.388-397.

COSTELLO, Diarmuid; WILLSDON, Dominic. *The life and death of images*. Ethics and Aesthetics. Londres: Tate, 2008.

DALLAGO, Saulo G.S. A palavra e o ato. Memórias teatrais em Goiânia. Goiânia, UFG, 2007. Dissertação (Mestrado em História). *Programa de Pós Graduação em História*, UFG, Goiânia, 2007.

DUNAWAY, David King. La grabación de campo en la historia oral. História y fuente oral. *Revista semestral de história oral*. Departamento de historia contemporánea de la Universitat de Barcelona y del Institut Municipal d'Història. Entrevistar? Para qué? N.4. Barcelona, 1990. p. 69-88.

ENCICLOPEDIA Itaú Cultural. *Performance audiovisual*. Disponível em: [http://www.cibercultura.org.br/performance audiovisual](http://www.cibercultura.org.br/performance%20audiovisual). Acesso em 16 junho 2010.

FABRIS, Annateresa. Redefinindo o conceito de imagem. *ANPUH/Humanitas*, n.35, v.18, 1998. p. 217-24.

FERREIRA, Jerusa Pires (Org.) *Oralidade em tempo & espaço*. São Paulo: EDUSC/FAPESP, 1999.

FRANCO, Marília da S. *Métodos de produção audiovisual de não ficção*. Disponível em: <http://www.poseca.incubadora.fapaesp.br/portal/comunicação/organização-ccom/pp-com/meto>. Acesso em 01 fevereiro 2011.

FREITAS, Artur. História e imagem artística: por uma abordagem tríplice. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n 34, julho-dezembro, 2004. p.3-21.

FUGUERAS, Ramos Alberch i. Arxius, documentes sonors i historia oral. História y fuente oral. *Revista semestral de història oral*. Departamento de historia contemporânea de la Universitat de Barcelona y del Institut Municipal d'Història. Entrevistar? Para qué? N. 4. Barcelona, 1990. p.171-176.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo: Ed. 34, 2006.

GOLDBERG, Rose Lee. *A arte da performance*. Do futurismo ao presente. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GÔMEZ-Pena, Guilherme. Em defesa del arte del performance. *Horizontes Antropológicos*. Antropologia e performance, Porto Alegre, n.24, ano 11, jul/dez, p.199-226. 2005.

GUMBRECHT, Hans George. *Production of presence*. What meaning cannot convey. Stanford University Press, 2004.

HOLBWACS, Maurice. *Memória Coletiva*, São Paulo: Vértice/Editora Revista dos Tribunais, 1990.

ICLE, Gilberto; e LULKIN, Sérgio Andrés (UFRGS). Para uma didática bufão, performance e presença). In Anais do XV ENDIPE. *Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino.- convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte, 2010

JELIN, Elizabeth. *Los trabajos de la memória*. Madri: Siglo XXI, 2002.

KHAEL, Rita. As máquinas falantes. In: NOVAES, A.(Org.) *O homem máquina*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e História*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001. p.140-141.

LAGDON, E.Jean. Performance e preocupação pós-modernas na Antropologia. In TEIXEIRA, João Gabriel L. C. *Performáticos, performance e sociedade*. Brasília: Transe/CEAM, 1996.

LAUPIES, Frédéric. Penser l'impensable/Penser la sensibilité. In: LAUPIES. *Leçon philosophique sur la sensibilité*. Paris: PUF, 1998.

LAVUD, Laurent. (Orgs.) *L'image*. Paris: Flamarion, 1999.

LEBLANC, J. (Org.) *Iconocité et narrativité*. Toronto: Les Éditions Trintexte, Trinity College, 1998.

LORENZ, Federico. Los que hablan, ¿para que hablan? Desafios Del trabajo com testimonios em Argentina. *História Oral. Revista da Associação Brasileira de História Oral*, n.1, v.10, jan-jun, 2007. p.9-25

MARSON, Izabel; NAXARA, Márcia. (Orgs.) *Sobre a humilhação: sentimentos, gestos, palavras*. Uberlândia: EDUFU, 2005.

MARTINI, Maria Luiza F.; MARQUES, Miguel; WEIS, Regina. *Conhecendo Miguel Marques, o KGB*. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Cultura/Unidade Editorial, FAPERGS, 1997.

MARTINS, Eloy. *Um depoimento político (55 anos de PCB): memórias de um metalúrgico*. Porto Alegre: Gráfica Palloti, 1989.

MAUD, Ana Maria. Genevieve Naylor. Fotógrafa: impressões de viagem (Brasil, 1941-1942). *Revista Brasileira de História*. História e manifestações visuais, n.49, v.25, jan-jun. 2005.p.43-75.

MEDEIROS, Maria Beatriz; MONTEIRO, Mariana F.M. (Orgs.) *Espaço e performance*. Programa de Pós-graduação em Arte. Brasília: UNB, 2007.

MEIHY, J.C.B. (Org.) *Canto de morte Kaiowá: história oral de vida*. São Paulo: Loyola, 1991.

MEIHY, J.C.B.; LEVINE, Robert M. *Cinderela negra: a saga de Carolina de Jesus*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

MENESES, Ulpiano T Bezerra. Rumo a uma “História visual”. In: MARTINS, J.S.; ECKERT, C.; NOVAES, S.C. (Orgs.). *O imaginário e o poético nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 2005. p.35-56.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MONTENEGRO, Antônio Torres. Cabra marcado para morrer entre a memória e a história. In: SOARES, Mariza de Carvalho; FERREIRA, Jorge. *A história vai ao cinema*. Vinte filmes brasileiros comentados por historiadores. Rio de Janeiro: Record, 2001. p.179-192.

MIESES, Alejandro Baer; PÉREZ, Francisco Sánchez. La metodología biográfica audiovisual: el Proyecto “Survivor of the Shoah”. *Empiria*. Revista de Metodología de Ciencias Sociales, n.7, 2004.p 35-55.

NORA, Pierre. La roi de La memoire. Le débat, histoire, politique. *Société*, n.78, janvier-février. 1994.

NORONHA, Jovita M.G. (Org.) *O pacto autobiográfico*. De Rousseau à Internet. Philippe Lejeune. Belo Horizonte: Humanitas, 2008.

NORONHA, Marcio P. Performance e audiovisual. Conceito e experimento interartístico e intercultural para o estudo da história dos objetos artísticos na contemporaneidade. Rio de Janeiro: ANPUH, XII *Encontro Regional de História*. Usos do passado. 2006, p.1-8.

NORONHA, Marcio Pizarro. Sociedade e cultura. *Revista de pesquisa e debates em ciências sociais*, Brasília, n.2, v. 8, jul./dez, 2005. p.131-41.

O FIM E O PRINCÍPIO. Produção de Eduardo Coutinho. *Documentário*. BRA, 2005 (110 min).

OLIVEIRA, Manfredo Araújo. *Reviravolta linguístico-pragmática*. Na filosofia contemporânea. São Paulo: Loyola, 2001.

PADROS, Enrique Serra; BARBOSA, Vânia M.; LOPEZ, Vanessa A.; FERNANDES, Ananda S. (Orgs.) *A ditadura de segurança nacional no Rio grande do Sul (1964-1985): história e memória. O fim da ditadura e o processo de redemocratização*. v.4 Porto Alegre: Corag, 2009.

PEREIRA, Cláudio. O filme etnográfico como documento histórico. *Revista Olho da história*, n.1, maio. 1995.

PEREIRA, Marcelo. Performance e performatividade da linguagem na ação educativa, In *Anais do XV ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. -convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte, 2010.

PESAVENTO, Sandra Jatahy *et al* (Orgs). *Narrativas, imagens e práticas sociais*. Percursos em História cultural. Porto Alegre: Asterisco, 2008.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n.5, v.2. 1989.

POPPER, Frank. As imagens artísticas e a tecnociência (1967-1987), In PARENTE, André. *Imagem e máquina- a era das tecnologias do virtual*. RJ:ED 34, 1993. p.201-213.

PORTELLI, Alexandro. Diferentes gerações: Gênova, julho de 2001. *Estudos Ibero-Americanos*. Porto Alegre: PUCRS, v.XXXII, n.1, junho,2006. p. 1-225

RANCIÈRE, Jacques. *The future of the image*. Verso: London. 2007.

RICOEUR, Paul *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: UNICAMP, 2007.

RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como um outro*. Campinas: Papyrus, 1991.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Tomo I, Campinas: Papyrus, 1994.

RODEGHERO, Carla. A anistia entre a memória e o esquecimento. *História*, São Leopoldo, n2, v13, Maio-Agosto, 2009. p.129-37.

ROTELLI, Luigi. Curso de fotografia. Disponível em: <http://www.entreculturas.com.br/2011/04/curso-de-fotografia-aula-5-a-proporcao-dos-tercos>. acesso em 10 de outubro de 2011.

SANTAELLA, Lucia; NOTH, Winfried. *Imagem. Cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SANTANA, M. A.; ALBERTI, V. *Entrevista com Mercedes Vilanova*. p. 149-160. Disponível em: <http://www.revista.historiaoral.org.br/index.php?jornal+rho>. Acesso em 01 abril 2011.

SANTOS, Andréa Paula dos. Santos. *O audiovisual como documento histórico: questões acerca de seu estudo e produção*. Disponível em:

<http://www.mnemocine.com.br/pesquisatextos/andrea.1.htm>. Acesso em 18 maio 2011.

SANTOS, Idelette Muzart-Fonseca dos. Memória narrativa e teatralidade da voz. As fronteiras da literatura oral. Anais do *Congresso ABRALIC Limites*. Niterói. São Paulo: USP, v.1. p.692-697.

SANTOS, Idellette Muzart-Fonseca dos. Uma poética em permanente reconstrução: voz passada e presente de Paul Zumthor. In: FERREIRA, Jerusa Pires (Org.). FERREIRA, Jerusa Pires (Org.) *Oralidade em tempo & espaço*. São Paulo: EDUSC/FAPESP, 1999. p.91-105.

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

SCHMIDT, Benito Bisso. Dossiê História e memória. Anos 90. *Revista do PPG em História. UFRGS*, n.26, v.14, dezembro. 2007.

SEIXAS, Jacy. Percurso da memória em terras da história. Problemáticas atuais. In: BRESCIANI, Maria Estela; MAXARA, Márcia (Orgs.). *Memória, ressentimento, indagações sobre uma questão*. Campinas: UNICAMP, 2001.

SELIGMANN- SILVA, Márcio. Anistia e (in) justiça no Brasil: o dever de justiça e a impunidade. In *Literatura e autoritarismo. Memórias de repressão*, n.9. Disponível em:http://www.coral.ufsm.br/grpesglo/revista/num_o9/art_02.php. Acesso em 26 janeiro 2011.

SELIGMANN- SILVA, Márcio. *O local da diferença*. Ensaio sobre memória, arte, literatura e tradução. São Paulo: Ed. 34, 2005.

SELIGMANN-SILVA, Márcio (Org.). *História, memória e literatura: o testemunho na era das catástrofes*. Campinas: UNICAMP, 2003.

SILVA, Dácia Ibiapina da. História oral, oralidade e audiovisual na construção de relatos de memórias traumáticas. *História Oral*, Rio de Janeiro, n. 6, jun. 2003. p. 69-94.

SMITH, Richard Cândida. Circuitos de subjetividade: história oral e o objeto de arte. *Estudos históricos. Arte e história*, Rio de Janeiro, n.30, 2002. p.76-90.

SOARES, Mariza de Carvalho; FERREIRA, Jorge. *A história vai ao cinema*. Vinte filmes brasileiros comentados por historiadores. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 179-192.

SOUZA, Aguinaldo *Texto e cena: operações tradutórias da corporalidade*. www.conexaodanca.art.br/.../textos/. Acesso em 24 julho 2010.

SOUZA, Fabio Francisco F. de S.; AGAMBEN, Giorgio. O que resta de Auschwitz: o arquivo e o testemunho (Homo Sacer III). São Paulo: Boitempo Editorial, 2008. Tempo e argumento. *Revista do Programa de Pós- Graduação em História*, Florianópolis, v.2, n.1, p. 247-250, jan.jun. 2010.

TEIXEIRA, João Gabriel (Org.). Performáticos, performance, sociedade. *Revista Transe*. Departamento de Sociologia. Brasília: UNB, 1996.

TOMAIM, Cássio dos S. O perigo vermelho no cinema brasileiro: as narrativas de exilados e ex-presos políticos da ditadura militar no documentário contemporâneo. *Revista Famecos*, Porto Alegre, n.2, v. 17, maio/agosto, 2010. p. 59-67.

TURNER, Victor. Social dramas end stories about them. In: MITCHELL, W.S.T. (Org.) *Narratives*. Chicago: University of Chicago, 1981.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Marcas da memória: história oral da Anistia no Brasil*. Partícipe. (Responsável) Carla S. Rodeghero. Comissão de Anistia do Ministério da Justiça. Brasília: Distrito Federal, 2010. Termo de compromisso firmado entre o Ministério da Justiça e a UFRGS, Nov. 2010.

VON SIMSON, Olga (Org.) *Os desafios contemporâneos da história oral*. Campinas: CMU-Unicamp, 1997.

VON SIMSON, Olga. Som e imagem na pesquisa qualitativa em ciências sociais. Reflexões de pesquisa. Anais *Seminário Pedagogia da imagem, imagem na Pedagogia*. Faculdade de Educação: Niterói UFF, 1995. p. 89-101

ZUMTHOR, Paul. *Oralidade em tempo e espaço: colóquio Paul Zumthor*. São Paulo: EDUC; FAPESP, 1999.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: COSACNAIF, 2007.

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

ISSN 2238-7609

**CONSIDERAÇÕES DE UM PROJETO PILOTO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EA)
NA REDE DE ENSINO DO ESTADO DE GOIÁS SOB A PERSPECTIVA DA HISTÓRIA
AMBIENTAL E INTERCULTURALIDADE**

Angela Ciccone Pinto¹
angelaciccone@gmail.com
Rosemeire Aparecida Mateus²
rosemeiremateus@gmail.com

RESUMO: No ano de 2010 a equipe de E.A da Secretaria de Educação de Estado de Goiás (SEDUC) passa a constituir um projeto de abrangência em EA nas escolas estaduais tentando a implementação de projetos continuados; o incentivo no aprofundamento e diálogo entre pesquisa, produção e *práxis* sobre a temática e a transdisciplinaridade. A História Ambiental fora utilizada como suporte teórico de nosso trabalho e serviu para fundamentar as análises realizadas à produção acadêmica em EA e nas metodologias de ensino e pesquisa e produção de materiais para os professores. Assumir a complexidade da História Ambiental reclamou considerar as relações interculturais existentes dentro de qualquer meio. O presente trabalho pretende apresentar e analisar o projeto.

PALAVRAS-CHAVE: Prática educacional; História Ambiental; Interculturalidade.

¹ Professora efetiva da Secretaria de Estado da Educação, mestranda do Programa de Pós-graduação da Faculdade de História da UFG.

² - Professora efetiva da Secretaria de Estado da Educação, licenciada em História pela Faculdade de Filosofia Cora Coralina - UEG, Especialista em Educação Ambiental pela UFG, Especialista em Formação Sócio Econômica do Brasil pela UNIVERSO e integrante do Núcleo de Estudos de História Ambiental e Interculturalidade da UFG.- NUHAI.

ABSTRACT: In the year of 2010 the team of E. A. of the Office of Education in the State of Goiás (SEDUC) begins to constitute a project of comprehensiveness in EA in the state schools planning the implementation of continued projects; the incentive in the deepening and dialogue between research, output and *práxis* about the thematic and transdisciplinarity. The Environmental History was used as theoretical support of our work and served to substantiate the analyses carried out to the academic output in EA and in the methodologies of education and research and output of materials for the professors. To assume the complexity of the Environmental History claimed to consider the intercultural relations existing in any environment. The present work intends to present and analyze the project.

KEYWORDS: Educational practice; Environmental History; Interculturality.

1 Introdução

No ano de 2010 o Núcleo de Educação Ambiental (NEA) da Secretaria de Educação de Estado de Goiás (SEDUC) passou a constituir um projeto de abrangência em Educação Ambiental (EA) em dez escolas estaduais intentando a implementação de projetos continuados; o incentivo ao aprofundamento do diálogo entre pesquisa, produção e *práxis* sobre a temática e a transdisciplinaridade.

A História Ambiental fora utilizada como suporte teórico de nosso trabalho e serviu para fundamentar as análises realizadas à produção acadêmica em EA e nas metodologias de ensino, pesquisa e produção de materiais para os professores envolvidos.

Buscamos através do balanço dos projetos trazer a tona o que os historiadores ambientais asseveram: cada lugar no mundo constrói relações únicas entre homem e o meio ambiente. Para tanto ressaltamos a importância de passar a conceber um ecossistema sob uma perspectiva holística: “o seres humanos não constroem seu mundo apenas por meio do pensamento, mas também por meio do corpo e do conjunto de organismos” (Pádua, 2010, p. 93). Rechaçando desta forma explicações monocausais na qual a construção de mundo restringe-se as percepções humanas e culturais.

Assumir a complexidade da História Ambiental reclamou considerar as relações interculturais que existentes dentro de qualquer meio. Refletir sobre a alteridade, que forma ela se constitui e manifesta são elementos indispensáveis para as práticas de EA nos ambientes educacionais. A importância de problematizar epistemologias e paradigmas fez com que buscássemos as teorias decoloniais.

O presente trabalho pretende apresentar o projeto e realizar uma análise sobre sua implementação tendo como mote a História Ambiental e Interculturalidade.

2 Conhecendo os objetivos do projeto piloto

Geral: Fomentar nas Unidades Escolares (UEs) os três eixos propostos pelo MEC como pressupostos metodológicos em EA: *conhecendo a realidade local, educomunicação e ação política*, inseridos no programa curricular de ressignificação do Ensino Médio, por meio de uma equipe multidisciplinar.

Específicos:

- Proporcionar momentos de estudo e formação na área de Educação Ambiental;
- Trocar experiências e vivências sobre práticas educativas ambientais;
- Proporcionar a interação entre teoria e prática na perspectiva ambiental crítica;
- Compreender a dimensão da Educação Ambiental no espaço formal como possibilidade de interlocução interdisciplinar e transversal;
- Articular projetos e ações de EA desenvolvidos na escola;
- Registrar e socializar a experiência vivenciada em forma de coletânea a ser compartilhada com as demais escolas da rede estadual de ensino.

3 Conhecendo a metodologia do projeto piloto

No desenvolvimento do projeto cada profissional da equipe dedicou 20 horas semanais para a execução das ações, divididas em 10h de estudos e elaboração teórica – diretamente com a equipe do NEA e, 10h de trabalho efetivo nas Unidades Escolares (UEs). O

professor(a) facilitador(a) responsabilizou-se pela orientação das ações educativas socioambientais e pela articulação dos projetos de EA na comunidade escolar.

Como metodologia para diagnosticar cada realidade escolar considerando suas especificidades, recorreremos originalmente aos estudos dos documentos das Unidades Escolares (UEs), a saber, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE). Os professores fizeram o trabalho de mapear quais seriam as propostas e projetos existentes nas escolas. *A posteriori*, o professor(a) pode confrontar as informações dos documentos com sua aplicabilidade, através de diálogos e observações do cotidiano escolar. Em meio a estes levantamentos, foram ocorrendo nos encontros com a equipe do NEA estudos que tiveram o cuidado de atender a esta etapa do trabalho.

Articulado o perfil das UEs cada professor deu início à construção de um Plano de Ação com propósito de contemplar estratégias para potencializar o que as escolas ofereciam nos planos da sustentabilidade, como, implementar novas possibilidades de ações.

A equipe do NEA em suas formações e acompanhamentos ao projeto piloto compreendia a necessidade de enraizar o conceito de sustentabilidade. Desta forma, defendiam que este conceito apesar de estar em voga era pouco compreendido e absorvido como prática. Intentavam superar a avaliação superficial acerca da sustentabilidade ressaltando os preceitos do MEC que professam:

O contexto atual de mudanças do clima e de riscos socioambientais globais reforça o reconhecimento do papel transformador da EA, exigindo a revisão da referência superficial da transversalidade contida na sua normatização para o ensino formal, que em geral se apresenta desconexa, reducionista, desarticulada e insuficiente. (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Diretoria de Educação Integrada, Direitos Humanos e Cidadania: Coordenação-Geral de Educação Ambiental. Brasília, 2010, p. 1)

4 Conhecendo pressupostos teóricos-metodológicos do projeto

O cerne do projeto residiu na adoção de uma postura holística para EA. Vejamos como ela fora concebida e sob quais bases: “as interfaces da cidadania cobram seu lugar no campo do diálogo e tomadas de decisão no espaço escolar, as demandas da comunidade são postas em evidência, lançadas às problematizações, desqualificando a idéia ilusória de separação entre escola e sociedade”. (NEA, 2010) O que idealizaram é que a EA nos contextos atuais

deixam de abordar somente a temática ambiental em um sentido biológico e ecológico, para vislumbrá-la conforme a proposta de diretrizes para EA descrita MEC:

O tratamento transversal da Educação Ambiental não se limita ao “meio ambiente”, mas engloba questões como erradicação da miséria, o exercício de justiça social e ambiental, a busca de qualidade de vida, entre outros aspectos que justificam uma atitude crítica e a busca de transformação do atual modelo de desenvolvimento econômico e social. (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Diretoria de Educação Integrada, Direitos Humanos e Cidadania: Coordenação-Geral de Educação Ambiental. Brasília, 2010, p. 13)

Sob esta perspectiva adotada pelo grupo, uma escola sustentável, deveria perpassar três frentes de trabalhos que possibilitariam efetivar este conceito amplo de EA, atuando como veiculadoras de mudanças concretas na realidade social conforme defende a moção a favor da *Escola Sustentável*³ aprovada em 2010 na Conferência Nacional de Educação (CONAE). Essas frentes seriam: a edificação, a gestão e o currículo viabilizados de uma forma plástica e orgânica.

Como pressuposto foi defendida a reflexão sobre a realidade norteada nas três frentes expostas acima, na qual intrinsecamente ocorrem elementos contraditórios, haja vista a diversidade de fatores que integram um projeto de EA. Para a efetivação dos trabalhos houvera a preocupação de elencar os elementos facilitadores e dificultadores e, a partir daí, propor dinâmicas de ensino-aprendizagem que considerassem as contradições citadas à cima. Priorizaria a interlocução no intuito de atender a interdisciplinaridade proposta pelo projeto.

As preocupações em ampliar e interrelacionar os diversos aspectos que compõem o ambiente escolar foram abordados contundentemente com o propósito de construir uma concepção diferenciada quanto ao papel do professor envolvido no projeto. Este professor deveria agir como o dinamizador do trabalho, articulando e estabelecendo diálogos, garantindo uma participação horizontalizada sob os critérios de responsabilidade coletiva, cooperação e potencialização das habilidades pessoais.

Fundamentando-se neste perfil os professores estruturaram os planos de ação, vislumbrando possibilidades de vivificar o espaço escolar os aspectos facilitadores e com a

³ Escola Sustentável – Ótica pedagógica, em que cada medida adotada em relação ao espaço escolar, ao currículo e à gestão da escola considere critérios de sustentabilidade, que devem funcionar como balizadores de todas as ações. Ou seja, com intencionalidade pedagógica, que mantém uma relação equilibrada com o ambiente e compensa seus impactos com desenvolvimento de tecnologias apropriadas, de modo a garantir um ambiente motivador de aprendizagem e reflita o cuidado com o meio e com as pessoas.

consciência de que as limitações seriam superadas no desenvolvimento das ações. Surgiram sugestões de *praxis* educacionais tais como: teatro com enfoque ambiental; feira de ciências e mostra de projetos dos estudantes; resgate da história ambiental da região e/ou do município; análise da situação presente e perspectivas para o futuro; roda de conversa, construção da árvore dos sonhos⁴; reflexão e construção de propostas para preservação do meio ambiente; promoção de ações na escola contando com participação da família; atividades de reconhecimento do ambiente escolar através do olhar do estudante, observando a escola como um todo e registrando por meio de fotos, vídeos, relatórios e a partir dos registros, fazendo reflexões para promover mudanças.

Problematizaram quais temáticas e práticas usualmente trabalhadas de forma pontual deveriam ser discutidas e compreendidas sob outros aspectos. O espaço e manuseio da horta, o conceito da reciclagem, viveiros, mudas e arborização deveriam transpor o foco unilateral que outrora apresentava. Através dos estudos o grupo no NEA passou a dialogar sobre quais seriam as características metodológicas que abarcaria as questões ambientais em sua amplitude. Asseveraram fundamental o trabalho inter e transversal que, por consenso, era a base para a possibilidade de reconhecer e conhecer novos valores, integrar e ampliar a visão sobre as relações entre o ser humano e o meio ambiente.

A perspectiva de relação entre o homem e meio ambiente resultaram em considerações temáticas do gênero: geração de resíduos, esgotamento de recursos naturais, consumo sustentável, desigualdade social, etc. A intenção nestas práticas era a de que dessa gama de possibilidades e discussões, a Educação Ambiental perpassaria as diferentes disciplinas escolares impulsionando a transformação das relações no ambiente escolar, percorrendo as dimensões de meio físico, estético e intelectual.

Outro aspecto importante para nossa análise do projeto piloto reside no entendimento do grupo da necessidade de buscar parcerias dentro e fora da escola. Para eles era indispensável angariar colaboradores. Aspecto presente desde a construção do diagnóstico escolar feito pelos professores, eles viam nas parcerias um grande potencial de facilitação na implementação do projeto de escola sustentável em todas suas esferas atendendo aos três eixos pedagógicos do

⁴ ÁRVORE DOS SONHOS: Uma árvore grande deve ser recortada em papéis. O professor deve dividir a turma em pequenos grupos para responder as perguntas: Como é a escola dos nossos sonhos? Como é a comunidade dos nossos sonhos? Cada grupo escreve os seus sonhos num papel em forma de folha e coloca na Árvore dos Sonhos. A negociação coletiva vai mostrar que há muitos sonhos parecidos entre as pessoas e que, por serem sonhados juntos, eles podem se tornar realidade.

MEC. Argumentavam que o desdobramento das parcerias estaria no envolvimento da comunidade escolar e local. Para o grupo a urgência das mudanças educacionais, com novas práticas pedagógicas em EA, que priorizassem a compreensão do Bioma Cerrado deveriam estar intrinsecamente atreladas a uma das funções que atribuíam a escolas. As UEs deveriam exercer a tarefa de “formadora de opinião” tendo como dever reconhecer e dialogar sobre temas fundamentais como água, lixo (resíduos), agropecuária, queimada, desflorestamento.

Por fim, a abordagem desses temas permitiria refletir sobre a degradação do bioma e, por outro lado, vislumbrar suas belezas e potencialidades, fomentando políticas públicas voltadas para práticas sustentáveis. Compreendendo a desintegração das políticas públicas como um dos grandes entraves sociais, só sendo possível promover o desenvolvimento com qualidade de vida por meio da sustentabilidade considerando as esferas: política, cultural, socioambiental e econômica.

5 Nossas reflexões sobre o projeto piloto em EA

A princípio devemos relatar que este projeto não teve continuidade devido à mudança de gestão governamental e a erradicação de diversos programas e projetos. No entanto, este fato não diminui a importância de problematizar sobre as práticas em EA pela educação formal. A razão desta análise sob a luz da História Ambiental e a Interculturalidade é de levantar quais as condições históricas que justificam a ineficiência das ações voltadas para a EA, e o currículo escolar de forma ampla, tomando por observatório este projeto piloto supracitado.

Compreendemos que as condições históricas estruturais das instituições de ensino e os conceitos neoliberais, ou posfordistas (Castro-Gómez, 2005,p. 65) adotados para fundamentar as práticas em EA resultam no fracasso assistido nas escolas.

Quando nos referimos às conseqüências das estruturas educacionais para o fracasso da EA queremos ressaltar dois aspectos: a forma compartimentada das disciplinas dentro do quadro normativo de conhecimento que raramente consegue atingir um nível de interdisciplinaridade, quiçá transdisciplinaridade. E outro, ainda mais abrangente, a descaracterização do conhecimento e do espaço escolar à vida dos alunos. Quais as razões explicam esta realidade?

Podemos começar nossa análise pela apresentação da perspectiva decolonial a cerca da modernidade. Para os estudiosos decoloniais a partir da ocupação da América pelos europeus a modernidade constituiu-se sob as bases de uma concepção eurocêntrica denominada por Quijano de *hibris do ponto zero*. Este fenômeno consiste em uma tomada de perspectiva soberana caracterizada pela unilateralidade⁵. Vejamos de que forma Castro-Gomez sintetiza este conceito:

Me refiero a una forma de conocimiento que eleva pretensiones de objetividad y cientificidad partiendo del presupuesto de que el observador no forma parte de lo observado. Esta pretensión puede ser comparada con el pecado de la hybris, de cual hablaban los griegos, cuando los hombres querían, con arrogancia, elevarse al estatuto de dioses. Ubicarse en el punto cero equivale a tener el poder de un Deus absconditus que puede ver sin ser visto, es decir, que puede observar el mundo sin tener que dar cuenta a nadie, ni siquiera a si mismo, de la legitimidad de tal observación. (Castro-Gómez, 2005, p. 63).

Desta forma a *hibris do ponto zero* instituiu uma hierarquia, entre outras, epistêmica na qual a alteridade, condicionada a valorações de superioridade e inferioridade, tem como cerne a depreciação racial/etnia. Para o autor, tal manifestação conceitualizada de *colonialidade⁶ do poder*, perpassa as esferas políticas e econômicas, atingindo também os campos do saber e da subjetividade humana. Age como pedra angular no padrão de poder capitalista e “opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivas, da existência social quotidiana e da escala societal”. (Quijano *In* Boaventura e Meneses, 2010, p. 84).

Elencar estas conjunturas estabelecidas a partir da modernidade e problematizar algumas de suas facetas nos possibilitam trilhar com mais facilidade as posições político pedagógicas do projeto em análise e compreender até que ponto ele avançou para uma pedagogia revolucionária, visto que esta era sua proposta inicial, e quais foram os fatores que não possibilitaram que seu propósito fosse alcançado. Vimos que as estruturas escolares compartimentadas como acabamos de relatar acima inviabilizam que uma escola se caracterize

⁵ Sobre este assunto podemos ver o estudo de Mignollo na relação entre a cartografia do século XVI e a construção da concepção de cientificidade moderna. (*The darker side of the Renaissance*, 1995).

⁶ Colonialidade é um conceito diferente de, ainda que vinculado a, colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos e produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais, além disso, localizada noutras jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é obviamente mais antigo enquanto a colonialidade tem vindo a provar nos últimos 500 anos ser mais profunda e duradoura que o colonialismo. Mas foi sem dúvida engendrada dentro daquele, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjetividade do mudo tão enraizado e prolongado. (Quijano *In* Boaventura e Meneses, 2010, p. 84).

como integrada a vida das pessoas e/ou possibilite alternativas de transformação pessoal e social. Porém a integração/diálogo e o reconhecimento da abordagem multicultural estiveram presentes na proposta pedagógica do projeto, reconhecendo a necessidade da inter e transdisciplinaridade. O que explica seus resultados negativos? A nosso ver, mesmo que elementos como interculturalidade, sustentabilidade e participação social façam parte do discurso e planejamento neste trabalho de ensino-aprendizagem eles não conseguem em suas ações transpor ou vislumbrar o aspecto biopolítico implementado pelo sistema capitalista na contemporaneidade. Em outras palavras, a ausência de uma perspectiva analítica decolonial não possibilitou que fossem consolidadas estratégias de construção de “relações - de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas” como pondera Catherine Walsh. (Walsh *In* Candau, 2009, p. 23).

Explicaremos primeiramente no que consiste o sistema biopolítico que abrange e historiciza a idéia de sustentabilidade e, a *posteriori*, os preceitos de interculturalidade e participação/responsabilidade social.

Para o pensador Juan Camilo Cajigas - Rotundo vivemos, desde o posfordismo, uma nova dinâmica do capitalismo. Se outrora a expansão deste sistema fundamentava-se sob as bases hierárquicas laborais dentro das distinções no sistema- mundo⁷ causando a mazela da colonialidade aos povos do sul. Agora as produções, logo a noção de desenvolvimento, pautam-se sobre outro princípio de expansão e riqueza, o da produção imaterial.

Esto significa que aspectos que el desarrollismo moderno había considerado como variables residuales, como la biodiversidad, la conservación del medio ambiente o la importancia de los sistemas no occidentales de conocimiento, pasan a convertirse em um elemento central de las políticas globales del desarrollo. (...) El desarrollo económico ya no se mide por los niveles materiales de industrialización sino por la capacidad de una sociedad para gerar o preservar capital humano. (Escobar *In* Castro-Gómez, 2005, p. 80).

Advertimos que esta mudança em relação à natureza não a deixa de ponderá-la como recurso, tão pouco perde seu dualismo em relação ao homem. Porém, sobre a perspectiva da escassez ela é apreendida de outra maneira. As outras formas, não ocidentais, de relação e conhecimento sobre a natureza passam a ser valorizadas, no entanto, sob a mesma ótica do lucro. Decorrente desde processo de transformação do sistema capitalista Cajingas-Rotundo reclama à perspectiva decolonial o conceito de biocolonialidade do poder em substituição da colonialidade

⁷ Procurar por Immanuel Wallerstein para entender a maneira de compreender o sistema capitalista por esta corrente teórica.

de poder de Enrique Quijano. Para ele as novas relações são biopolíticas e reafirmam as subalternidades produzidas pela colonialidade. O mesmo autor tem uma visão interessantíssima sobre o desenvolvimento sustentável no que ele chama de *visão glutona*. A idéia tão em voga de escassez para Cajingas-Rotundo justifica-se diante o nível alcançado pela sociedade de *confort*. “Este “confort” supone la producción de cuerpos articulados a partir de um irrefrenable estado de sobre-excitación, que se encuentra en la base de la reproducción del capital a partir del circuito de producción y consumo”. (Virilio *In Cajingas-Rotundo*, 2007, p. 171).

As necessidades de bens de consumo crescem cada vez com mais rapidez, solidificando a compreensão que vivemos em um tempo de escassez, causando uma alarmante preocupação sobre os recursos naturais sem problematizar os níveis de consumo, ou os padrões do sistema capitalista:

Contrario a lo que perseguían y persiguen los movimientos sociales ambientalistas centrados en la reformulación radical del capitalismo, con tal de conservar la naturaleza, esta perspectiva, agenciada por las elites corporativas del primer mundo, reformula la naturaleza con tal de conservar el capitalismo. La naturaleza, ahora ambientalizada, queda resignificada, reaxiomatizada y recapturada por la lógica del capital global. A partir del desarrollo de “tecnología verde” sería posible mantener niveles altos de productividad y crecimiento económico, aunque con menos contaminación y consumo de recursos naturales. En esta perspectiva jamás se ponen en duda los fundamentos de la productividad y el economicismo, que constituyen el a priori de la sustentabilidad. La naturaleza es “capital natural”, al igual que el trabajo es “capital humano”. (Castro-Gómez, 2005, p. 80).

Apesar de em muitos casos a EA encarar suas posições políticas e práticas como transformadoras, elas mostram-se superficiais e insignificantes. Um caso bem claro deste relato é a maneira em que se trata a reciclagem⁸ nas escolas, ou mesmo a horta. Sob o slogan “Vamos cuidar do planeta para as gerações futuras”, proposto pelo MEC sob as bases do documento da Comissão de Brundtland: Nosso futuro Comum⁹, estas ações são realizadas, muitas das vezes, sem contestação ou interesse, entendida como execução de uma tarefa vinda de ordens

⁸ Buscar *O cinismo da reciclagem*. Philippe, Pomier Layrargues.

⁹ A finales de los años ochenta, la comisión Brundtland propone la estrategia del desarrollo sostenible, enunciada como la conservación de los recursos naturales para el bienestar de las generaciones futuras. Sin embargo, el documento de la comisión deja un amplio margen de ambigüedad sobre el tipo de “bienestar” que se persigue, y sobre quiénes son y en dónde vivirán esas “generaciones futuras”. La situación del mundo en aquella época ya empezaba a marcar el progresivo aumento de situaciones de riesgo latente para las sociedades opulentas del norte: inmigraciones, contaminación ambiental, pérdida del Estado proteccionista y de bienestar, entre otras. (*Cajingas-Rotundo*, 2007, p. 172)

superiores. Por isso, ressaltamos que o primeiro passo para uma transposição desde quadro reside nos estudos e debates coletivos que elevem a percepção da realidade e imprimam a “humanização” nas pessoas pelo exercício inclusive da ética como professa Freire:

É quando se dá conta e vive a história como possibilidade que se pode experimentar a capacidade de comparar, fazer juízos, escolher, decidir, desprender-se. É assim como homens e mulheres fazem ético o mundo, ao mesmo tempo que mantêm sua capacidade como transgressores da ética.(Freire In Walsh, 2009,p. 33).

No projeto o intuito de uma nova abordagem para estas duas ações, reciclagem e construção de hortas, não conseguiu por em prática a proposta de adoção de um conhecimento integrado, significativo, que considerasse e viabilizasse novas formas de refletir e implementar novos saberes. Embora, muitos dos projetos tenham acontecido em escolas de periferia, com uma população constituída por famílias de emigrantes majoritariamente vindos do campo, os saberes presentes no cotidiano de suas famílias não foram considerados no espaço escolar. O diálogo entre escola e comunidade não conseguiu ser estabelecido através do projeto, visto que existe ainda nas escolas uma distinção clara do que é considerado como conhecimento válido ou não, ou seja, científico ou popular. Ainda que o próprio meio de vida dos alunos e comunidade revele os outros caminhos de saberes e experiências presentes em seu cotidiano. Ou seja, a universalização epistêmica ocidental promove uma homogeneização em todas as esferas da vida humana.

Es necesario resaltar que el ecocapitalismo se desenvuelve en el ámbito de los regímenes biopolíticos posmodernos, propios de la sociedad de control, que aspira a intensificar la manipulación de las diferentes dimensiones de la vida, tanto humana como no humana.(Cajingas-Rotundo,2007,p. 175).

Adentraremos agora na segunda proposta de explicação que abarca a interculturalidade e participação/responsabilidade social dialeticamente. Começemos com estudo de Walsh sobre a pedagogia decolonial esclarecendo a diferença fundamental entre interculturalidade funcional e interculturalidade crítica. A interculturalidade funcional reconhece o multiculturalismo, assumindo como eixo central a diversidade cultural, inclusive, admite a desigualdade, verificado nos programas/propostas de inclusão social dentro das sociedades e Estados nacionais. No entanto, ela articula reformas que deixam de fora dispositivos e padrões de poder institucionais e estruturais. Em contrapartida, a interculturalidade crítica assume como ponto de partida a condição da colonialidade, ou seja, “parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença”. (Walsh, 2009, p. 23)

Assumida esta posição decolonial, compreendemos que seja primordial impregnar nas ações pedagógicas a insurgência e intervenção nos campos de poder, saber e ser da vida (Walsh *In* Candau, 2009. p. 27). Assim, estaríamos rompendo com a subalternidade eurocêntrica em que nos encontramos e nos recolocaríamos na perspectiva do mundo globalizado não como seres e espaços puros e imaculados, tão pouco com ventrículos de uma cultura na qual somos parte constituinte que seria a modernidade ou posfordista como defende Castro-Gómez.

As sociedades da periferia têm estado sempre abertas às influências culturais ocidentais e, agora, mais do que nunca. A idéia de que esses são lugares “fechados” – etnicamente puros, culturalmente tradicionais e intocados até ontem pelas rupturas da modernidade – é uma fantasia ocidental sobre a “alteridade”: uma “fantasia colonial” sobre a periferia, mantida pelo Ocidente, que tende a gostar de seus nativos apenas como “puros” e de seus lugares exóticos apenas como “intocados”. Entretanto, as evidências sugerem que a globalização está tendo efeitos em toda parte, incluindo o Ocidente, e a “periferia” também está vivendo seu efeito pluralizador, embora num ritmo mais lento e desigual. (Hall, 1992 p. 80).

Desta forma compreendemos que nossas participações/responsabilidades sociais devam estar voltadas às propostas de uma pedagogia decolonial e não atrelada as Agendas capitalistas. Devemos cada vez mais desenvolver uma criticidade sobre as responsabilidades ambientais imputadas aos países periféricos no que tange a temática ambiental nos valendo da perspectiva biopolítica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. *Municípios Educadores Sustentáveis*. Brasília: MMA, Programa Nacional de Educação Ambiental, 2005.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente-Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação-Coordenação Geral de Educação Ambiental. ProNEA - *Programa Nacional de Educação Ambiental*. 3 ed. Brasília: MMA, 2005.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente-Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. *Educomunicação Socioambiental: comunicação popular e educação*. Organizado por: Francisco de Assis Morais da Costa. Brasília: MMA, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *La poscolonialidad explicada a los niños*. Editorial Universidade Del Cauca - Instituto Pensar, Universidade Javeriana, Colômbia, 2005.

CAJOGAS-ROTUNDO, Juan Camilo. La biocolonialidad del poder. Amazônia, biodiversidad y capitalismo. In: *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más Allá Del capitalismo global*. (Org.): CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGUÉL, Ramón. Siglo Del

Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Bogotá, 2007.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós modernidade*; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11^o. ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LAYRARGUES, F. Pomer. O cinismo da reciclagem – In: *Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania*. [Orgs.] LOUREIRO, C.F.B., LAYRARGUES, P. P. & CASTRO, R. de S. P. 179-219. São Paulo: Cortez. 2002.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios – In: *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Brasília. Ministério da Educação: UNESCO. 2007.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco, 2000.

MIGNOLO, Walter. *The darker side of the Renaissance. Literacy, territoriality and colonization*. University of Michigan Press, Princeton.1995.

PÁDUA, José Augusto. As bases teóricas da história ambiental. In. *Estudos Avançados*, Vol.24, n.68, 2010, p. 81-101.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: *Epistemologias do sul*. [orgs.] BOAVENTURA, de Souza Santos & MENESES, Maria Paula São Paulo. Cortez, 2010.

TRAJBER, Raquel, *Cidadania e consumo sustentável: nossas escolhas em ações conjuntas* – In: *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Brasília. Ministério da Educação: UNESCO. 2007.

TRAJBER, Raquel, Educação ambiental nos projetos transversais - In: *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Brasília. Ministério da Educação: UNESCO. 2007.

WALSH, Catherine. Intraculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-surgir e re-viver. In: *Educação intercultural na América Latina: entre concepções tensões e propostas*. (Org.) CANDAU, Vera Maria. Ed. Universidade Simon Bolívar, Equador, 2009.

WORSTER, Donald. *Para fazer história ambiental*. In. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro. Vol.4, n.8, 1991, p. 198-215.

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

ISSN 2238-7609

OS MAPAS E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

Ruth de Fátima Oliveira Tavares¹
ruthdfatima@yahoo.com.br

RESUMO: Esta pesquisa discute o uso dos mapas nas aulas de história e parte do pressuposto que as ações dos homens para serem percebidas em sua totalidade têm que ser representadas pelos mapas: instrumentos de comunicação visual, necessários para levantar questões, problematizar a história.

PALAVRAS-CHAVE: Mapas; História; Problematização.

ABSTRACT: The present research argues the use of the maps in the history lessons and part of the estimated one that the actions of the men to be perceived in its totality have that to be represented by the maps: instruments of visual communication, necessary to raise questions.

KEYWORDS: Maps; History; Questions.

Introdução

Este trabalho está em fase de desenvolvimento, portanto não serão apresentados resultados finais e, sim reflexões iniciais sobre o tema a fim de abrir um debate com outros pesquisadores.

Os mapas, salvo raríssimas exceções, exercem um papel meramente funcional e secundário nas discussões do historiador e principalmente na prática pedagógica do professor

¹ Professora mestre do quadro efetivo da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Pires do Rio.

de história dos ensinamentos fundamental e médio. Vistos como um conjunto de sinais que localizam espacialmente comunidades e sociedades, os mapas são meros instrumentos de ilustração - pura e simples - que ajudam a pensar acerca das ações dos homens em tempos e espaços diferentes.

Vovelli (1997) ao tratar do uso das imagens em História enfatiza que “muito mais do que uma ilustração acompanhando e comentando, a imagem se tornou parte integrante da elaboração de um discurso, que não pode prescindir dela” (p. 31). Sendo assim, as imagens cartográficas, enquanto material visual e ilustrativo, exercem um papel fundamental na construção do conhecimento histórico por representarem o espaço demarcado e condicionado historicamente. Os mapas - parte integrante do universo cartográfico (juntamente com as plantas e cartas) - são uma representação gráfica da terra e dos seus fenômenos em seus aspectos qualitativos, quantitativos e evolutivos, o que permite uma visualização completa do espaço e a realização de diversas análises acerca do objeto de estudo.

A relação entre o mapa e o poder político é bastante forte e o surgimento desta fonte está quase sempre ligado aos pedidos, às encomendas dos governantes. São os engenheiros, os técnicos, os viajantes, os intelectuais e os cartógrafos que estão encarregados e autorizados a elaborar este material, com o propósito de informar ao governo sobre determinado espaço. Como afirma Jacques Revel, em sua obra intitulada *A invenção da sociedade*, “o mapa, investido de uma dupla função simbólica e prática, tornou-se uma das imagens de poder” (p.145). Apesar desta ligação com o poder, esta fonte de comunicação visual não deixa de ser instrumento de análise e reflexão para historiadores e outros estudiosos.

História e Geografia: tempo e espaço

A respeito da antiga relação entre história e geografia, Borges (2001) afirma:

[...] entre o final do século XIX e as duas primeiras décadas do século seguinte, houve um intenso diálogo entre os geógrafos da chamada Geografia Humana dirigida por Vidal de La Blanche e Raoul Blanchard e os historiadores da *École des Annales* (p. 123-124).

No entanto, nas décadas seguintes houve o rompimento dessa relação – os historiadores se dedicaram exclusivamente a estudar o tempo e os geógrafos, o espaço. Essa especialização pôs fim a interdisciplinaridade existente entre a História e a Geografia.

Pouquíssimos profissionais se preocuparam em manter o diálogo entre o tempo e o espaço. Porém, a crise de paradigmas nas ciências sociais levou à ampliação dos campos de reflexão dessas ciências que passaram a se relacionar com a sociologia, a antropologia, o urbanismo, a história da arte, a filosofia, a semiologia, a literatura etc. - neste processo, os profissionais da História e da Geografia reconstróem suas antigas relações.

Immanuel Kant, em sua obra *Crítica da Razão Pura* de 1781, preconiza duas formas de saber: o conhecimento empírico, a posteriori, que tem a ver com as percepções dos sentidos, isto é, com a experiência; e o conhecimento puro, a priori, aquele que não depende dos sentidos, é anterior à experiência, depende de uma afirmação universal e que para ser válido não precisa de nenhuma condição específica – o tempo e o espaço estão incluídos nesta categoria. O autor já afirmava que tempo e espaço são formas fundamentais de percepção (sensibilidade) e existem como ferramentas da mente. Sendo assim, imaginar alguma coisa fora do tempo e sem extensão no espaço é impossível - o ser humano é incapaz de produzir tal idéia. Nada pode ser percebido sem o uso destas formas: o tempo e o espaço. Portanto, não se pode conhecer fora do tempo e do espaço. Apesar da História e da Geografia nascerem de um mesmo processo, o da localização dos fenômenos, elas nascem separadas. A História é a localização do fenômeno no tempo e a Geografia é a sua localização no espaço, como esclarece Kant “todos os fenômenos externos são determinados a priori no espaço e segundo as relações do espaço todos os fenômenos em geral, isto é, todos os objetos dos sentidos, são no tempo e estão necessariamente em relações de tempo” (KANT,1999, p.71-79).

Fernand Braudel (1902-1985), componente da linhagem dos historiadores da *École des Annales*, em sua obra *O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrâneo na Época de Filipe II*, acrescentou um olhar de geógrafo quando a partir do espaço em que vivem os homens daquela região - montanhas e planícies, mar e rios, estradas e cidades - discute a ação desses homens e suas idéias naquele período histórico, fazendo uma relação entre tempo e espaço.

Mapas e construção do conhecimento

A resistência em utilizar mapas para levantar questões, construir conhecimento, não é exclusiva da História. Carlos (1999), geógrafa, faz referência a uma pesquisa feita por Serge Bonin no Brasil, onde fica claro que entre seus colegas geógrafos os mapas são somente mais uma ilustração “pois não há o hábito de considerar uma imagem como suporte à

reflexão” (p.70) e completa a sua afirmação dizendo que eles não estariam acostumados a ler, a observar os detalhes, não foram educados para olhar e perceber o conjunto e suas interações.

A respeito da construção do conhecimento, Piaget apud Becker (1993) afirma que conhecimento não se transmite, ele é construído por força da ação do sujeito sobre o objeto (assimilação) – ação transformadora do objeto – e pelo retorno desta ação sobre o sujeito (acomodação) – ação transformadora do sujeito sobre si mesmo. O conhecimento vem a ser o resultado desta combinação - sujeito ativo e construtor de seu próprio saber. Sendo assim, o choque entre idéias diferentes, o debate, a crítica e a polêmica são fundamentais para a construção do conhecimento.

Segundo Gadotti, ensinar não é transferir informações ou dados. É criar possibilidades para a produção e construção do conhecimento. E, antes de conhecer, o sujeito se interessa (Habermas), é curioso (Piaget), é esperançoso (Ernst Bloch). Daí a importância do trabalho de sedução do professor frente ao aluno. É preciso mostrar que “aprender é gostoso, mas exige esforço”. (Freire apud GADOTTI). E, que o ato de conhecer implica mudanças de atitudes, saber pensar e não apenas assimilar conteúdos do saber universal. Conhecer é estabelecer relações (Piaget apud GADOTTI), ao que Freire completava: conhecer é criar vínculos.

Portanto, o conhecimento histórico, como todos os outros, é construído pela dúvida, pela crítica, pelo debate, pelo diálogo, enfim, pelo estabelecimento de relações, pela criação de vínculos. E os mapas, usados como objetos de sedução, podem ajudar nessa construção. Pois, enquanto instrumentos de comunicação visual são importantes para levantar questões, problematizar a História - produto da ação de todos os homens em tempos e espaços diferentes.

Os livros didáticos e os mapas

Os livros didáticos de história estão repletos de mapas. No entanto, essas ferramentas não costumam ser utilizadas pelo professor. Em conversa informal com alguns professores de História da rede pública estadual eles justificam o não uso dos mapas ao curto espaço de tempo das aulas ou que não se sentem preparados para trabalhar com tal recurso. Vale ressaltar que a grade curricular do curso de licenciatura em História da Universidade Estadual de Goiás não contempla uma disciplina, como por exemplo, cartografia histórica, que muito ajudaria os futuros professores em sua prática docente.

Ao analisar o livro *Nova História Crítica* de Mário Schmidt, 7º ano, percebemos a preocupação do autor em colocar mapas na maioria dos conteúdos desenvolvidos. Especialmente o capítulo 5, que trata da Expansão Marítima, contém nove mapas, e, o mais inusitado, o próprio autor sugere como trabalhar com eles para construir conhecimento histórico. Logo no início do capítulo nos defrontamos com dois mapas do mundo, um do século XV (antes das Grandes Navegações) e o outro do século XVI (após as Grandes Navegações), utilizando-se de uma legenda o autor pede que o aluno compare os dois mapas. Vai mais além quando questiona sobre a parte do mundo que eles representam e pede que o aluno pegue um mapa atual para comparar os três. As rotas de comércio, as viagens de Ibn Battuta, as navegações chinesas, a expedição de Vasco da Gama, o Tratado de Tordesilhas e as principais navegações (portuguesas e espanholas) são contempladas com mapas. Podemos chamar de conhecimento, a transmissão desse conteúdo, tão extenso e relevante, sem a utilização de mapas? Como perceber as ações dos homens (daquele tempo, naquele espaço) em sua totalidade sem os mapas para levantar questões, problematizar a História?

Mais adiante, o capítulo 9, que trata do início da colonização do Brasil, traz um mapa com as capitânicas hereditárias, abaixo uma legenda indaga se o lugar onde o aluno mora hoje pertencia a alguma capitania? ou será que sua casa está no território que pertencia à Espanha por causa da Linha de Tordesilhas? Mais uma vez o autor contribui para a construção do conhecimento quando pede ao aluno que estabeleça relações (Piaget), crie vínculos (Paulo Freire).

Em outro livro, *História Global – Brasil e Geral* de Gilberto Cotrim, nos deparamos com outra situação. O capítulo 18, que trata da Expansão Européia e conquista da América, conta com sete mapas: formação de Portugal, navegações portuguesas e espanholas, Tratado de Tordesilhas, navegações francesas, inglesas e holandesas. E, no capítulo 21, sobre o início da colonização do Brasil, existem dois mapas ilustrando o conteúdo: distribuição da mata atlântica e expedição de Martim Afonso. Os mapas estão lá, porém não são explorados pelo autor, como no livro anterior. Neste caso, é preciso que o professor levante questões sobre eles, para que o aluno possa pensar e assim construir seu conhecimento.

Da mesma forma, o livro de Patrícia Ramos Braick e Míriam Becho Mota, *História: das cavernas ao terceiro milênio – Das origens da humanidade à reforma religiosa na Europa*, volume 1, apresenta diversos mapas, mas estes não são trabalhados pelas autoras, são meras ilustrações.

Diferentemente, no livro *História - Projeto Araribá* de Maria Raquel Apolinário, os diversos mapas são trabalhados e são desenvolvidas atividades baseadas a partir deles. Por exemplo, pede-se ao aluno que observe um planisfério com ilustrações representando os primeiros habitantes da América, seus meios de subsistência e de transportes, sua arte e seus costumes e a partir de uma simples observação do mapa o aluno deverá responder algumas questões. Outro exemplo, ao tratar do Império Bizantino no tempo de Justiniano há uma atividade chamada “Explorando o mapa” que consiste em averiguar se o Império em questão era um estado com grandes áreas continentais ou basicamente litorâneo, o que ajuda a compreender o seu poder político e econômico. Vale salientar que ao final de todos os livros do Projeto Araribá encontra-se um planisfério político atual, o que auxilia no uso dos demais mapas presentes nos livros.

Considerações Finais

As ações dos homens para serem percebidas em sua totalidade têm que ser representadas pelos mapas: instrumentos de comunicação visual, necessários para levantar questões, problematizar a história. Os mapas, quando bem explorados em sala de aula, auxiliam na construção do conhecimento histórico. A partir das relações espaço/tempo/história, os discursos e as abordagens tornam-se mais compreensíveis.

História e geografia, dois conhecimentos que se completam. A História fornece um contexto – identifica as necessidades, as conveniências e as estratégias utilizadas por pessoas e/ou governos – para as mudanças na configuração dos mapas. Como diz Reclus apud Duarte “a geografia não é outra coisa que a história no espaço, assim como a história é a geografia no tempo” (HORTA, 2006, p.20-21). Entendendo-se a geografia como a ciência que inclui em seu repertório a cartografia, ou seja, as cartas geográficas, os mapas.

REFERÊNCIAS

- APOLINÁRIO, Maria Raquel. *História*. 6º ano. Projeto Araribá. São Paulo: Moderna, 2007.
- BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor - o cotidiano da escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- BORGES, Maria Eliza Linhares. *Cartografia, poder e imaginário: cartográfica portuguesa e terras do além-mar*. SIMAN, Lana Mara de Castro e FONSECA, Thaís Nívia de Lima (orgs). *Inaugurando a história e construindo a nação - discursos e imagens no ensino de história*. Minas Gerais: Autêntica, 2001.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Míriam Becho. *História das cavernas ao terceiro milênio – das origens da humanidade à reforma religiosa*. Volume I. São Paulo: Moderna, 2010

CARLOS, Ana Fani. *A geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999.

COTRIM, Gilberto. *História global - Brasil e geral*. Volume único. São Paulo: Saraiva, 2002.

CUNHA, Marcos Vinícius da Cunha. *Psicologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DUARTE, Regina Horta. *Natureza e sociedade, evolução e revolução: a geografia libertária de Elisée Reclus*. Revista Brasileira de História, volume 26, n.51, p.20-22, 2006.

GADOTTI, Moacir. *Saber aprender – Um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação*. Disponível em http://www.paulofreire.org/moacir_gadotti/artigos. Arquivo consultado em 28 de agosto de 2007.

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

REVEL, Jacques. *A invenção da sociedade*, Lisboa: Difel, 1989, p. 145.

SCHIMIDT, Mário. *Nova história Crítica*. 6ª série. São Paulo: Nova Geração, 2006.

VOVELLE, Michel. *Imagens e imaginário na história: fantasmas e certezas nas mentalidades desde a Idade média até o século XX*, São Paulo, Ática, 1997, p. 31.

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

ISSN 2238-7609

**ENCONTROS ENTRE TRABALHADORES: A UNIVERSIDADE ABERTA À
TERCEIRA IDADE COMO ESPAÇO PARA CONFRONTAÇÃO DE MEMÓRIAS –
UNIOESTE/MARECHAL CÂNDIDO RONDON-PR**

Carlos Meneses de Sousa Santos¹
menesesufu@yahoo.com.br
Sheille Soares de Freitas²
sfsheille@gmail.com

RESUMO: Propomos apresentar algumas questões suscitadas a partir do desenvolvimento do projeto de extensão intitulado “Produzindo memórias e histórias”, vinculado ao Programa Universidade Aberta à Terceira Idade - UNATI. Este programa é uma atividade institucional realizada pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Entre agosto de 2011 e junho de 2012 promovemos algumas reflexões a partir de documentos, como entrevistas orais, programas de rádio, fichas de assistência social, entre outros. O interesse foi debater os sentidos expressos na produção desses materiais, confrontando valores e atuações dos sujeitos que protagonizaram as relações evidenciadas. O texto destaca a identificação de uma condição de classe, comum aos trabalhadores, mas também expõe compreensões e encaminhamentos distintos ao se tratar essa condição em nossas próprias trajetórias.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalhadores; UNATI; Memórias.

ABSTRACT: We propose to present some questions arising from the development of the extension project titled “Making Memories and Histories”, linked to the Open University Program for Elderly - UNATI. This program is an institutional activity carried out by the State University of Paraná -UNIOESTE. Between August 2011 and June 2012 we promote

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia - UFU; Mestre em História.

² Professora Adjunta do Colegiado de História da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE; Doutora em História.

some reflections from documents, as oral interviews, radio programs, tokens of social assistance, and others. The interest was to debate the meanings expressed in the produce in these materials, by confronting values and actions of the subjects who staged out the relationships evidenced. The text highlights the identification of a class condition, common to workers, but also exposes the different understandings and referrals to treat this condition in our own trajectories.

KEYWORDS: Workers; UNATI; Memories.

Este texto pretende destacar algumas questões que emergiram do desenvolvimento de uma atividade de extensão realizada na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Trata-se do curso “Produzindo Memórias e Histórias”, realizado entre agosto de 2011 e junho de 2012. Esse trabalho esteve vinculado ao programa Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI), o qual, naquele momento, estava sendo instituído no Campus de Marechal Cândido Rondon. Quando formulamos nossas pretensões com esse curso, supomos a pertinência do debate sobre a historicidade da trajetória de pessoas com mais de 55 anos, única exigência feita àqueles que se interessasse em participar do programa, conforme definição institucional.

Assim, ao considerarmos a cidade de Marechal Cândido Rondon, lugar onde ocorreu as atividades, tivemos de reconhecer que seu território conta com 51 anos de fundação; portanto, ao avaliarmos a idade dos participantes e a narrativa de suas trajetórias, estaríamos lidando, em grande medida, com pessoas que, em algum momento de suas vidas, mudaram-se para a cidade. Desse modo, propomos suscitar um debate sobre os sentidos e as condições de suas mudanças, assim como de suas vidas no novo lugar. Entendíamos que esse ponto de partida permitiria evidenciar situações como trabalho e vida familiar, tratando dos valores e interesses que orientaram suas condutas.

Enquanto historiadores, construíamos um caminho de reflexão que percebia, nos possíveis participantes do curso, trajetórias que se constituíram como a expressão de um processo histórico vivido pela sociedade brasileira, tendo como temporalidade o período posterior à segunda metade do século XX. Como modo de pautar a discussão desse processo, indicamos o debate sobre documentos, como entrevistas orais, programas de rádio, fichas de assistência social, entre outros que permitiam associar e distinguir certas experiências em um conjunto mais amplo da sociedade. O interesse foi evidenciar os sentidos expressos na

produção desses materiais, confrontando valores e atuações dos sujeitos que protagonizaram as relações evidenciadas. A pretensão foi destacar a identificação de uma condição de classe, comum aos muitos trabalhadores, assim como expor compreensões e encaminhamentos distintos ao se tratar essa condição em nossas próprias trajetórias.

Ao trabalhar com esses materiais, apontamos um obituário, apresentado no noticiário Frente Ampla de Notícias, veiculado pela Rádio Difusora do Paraná, atuante em Marechal Cândido Rondon desde 1966. O anúncio, intitulado “Fim da vida de um pioneiro”, foi transmitido em 31 de janeiro de 1968. O texto formulou a seguinte narrativa:

Aquele que entrou corajosamente em um lugar para rasgar selva a peito aberto fazendo com que a mais frondosa árvore sentisse o tilintar do seu machado impiedoso, buscasse e rebuscasse lascas até cair o tronco grande onde o pioneiro sentava-se logo após por alguns instantes em seu pequeno descanso de entre em meio a derrubada. Esta é a vida de pioneiro. Pioneiro é aquele homem de coragem, ou muita coragem que não há perigo com qual se defronte que não une todas as suas forças para que torne tudo esclarecido. Vindo do Rio Grande do Sul, foi alojar-se na localidade de Linha São Cristóvão. Ali apontavam calos por sobre calos em mãos alvas de um grande amigo que sabíamos ter muita saúde e vontade de trabalhar. João é o seu nome, o nome daquele que transformou sua união conjugal em grande família que hoje sente a perda de um ente querido. Viver tantos anos no desempenho do desbravamento, lutando contra temperaturas e contra o tempo no feitiço de obras de onde provinham o seu sustento. Designado a sentar junto ao senhor, João morreu como um pioneiro. Cumprir o seu dever de pioneiro para morrer como tal. (RÁDIO DIFUSORA DO PARANÁ, 31/01/1968, n.p.).

Indicamos a notícia, formulada pela rádio, como modo de evidenciarmos uma noção recorrentemente proposta ao se falar do processo de constituição da cidade. A noção de “pioneiro” é atribuída como modo de qualificar e destacar a suposta preponderância de determinados sujeitos que vieram para Marechal Cândido Rondon, os quais, por meio de suas atuações, expressariam o que é apresentado como o próprio “desempenho do desenvolvimento”. Essa elaboração busca atribuir virtude a certos empreendimentos, onde, mesmo que tensionados socialmente, pretendem-se inevitáveis e inquestionáveis, além de serem alardeados como algo desejado e esperado por toda a sociedade.

Ao colocarmos essa visão em discussão, uma das participantes do curso, uma senhora de aproximadamente 60 anos, que conjuntamente com seu esposo é proprietária de uma pequena área rural, logo indicou sua inserção social e vínculo a essa narrativa:

... essa notícia aí era o meu vizinho [risos]... É... a introdução fala muito da derrubada das árvores, porque ele, na verdade, ele era dono de uma serraria, né? Então, acho que justo por isso que eles introduziram a questão de lascas de árvores e tudo... que foi um dos primeiros... das primeiras serrarias do município de Rondon... Era a dele ali em São Cristóvão [linha São Cristóvão, Distrito de Margarida]. (FREITAS et al., 2012, p. 2).

A Senhora que se pronunciou, chegou à área rural de São Cristóvão em 1952, então município de Toledo. Ainda criança, com menos de um ano de idade, acompanhava os pais, que vinham de Santa Catarina,

Tudo começou com uma parte de um bolão da Loteria Federal que meu pai ganhou em 1949... Com esse capital ele realizou o sonho de adquirir uma área de terras no Oeste do Paraná, para criar gado... Ficamos em Toledo até que o pai derrubou a mata e construiu o galpão, dividido em partes (moradia, paiol para o milho e estrebaria para as vacas de leite). Ali vivi minha infância... (ISADORA, 2012, p. 1).

Quando nos confrontamos com essa memória, entendida como elaboração das experiências e expectativas de pequenos proprietários, reconhecemos logo o público que ocuparia as salas da universidade quando esta instituição declarou estar aberta às pessoas com mais de 55 anos. Logo no primeiro dia de atividades, encontramos com (ex)primeira-dama e (ex)secretária de educação do município, além de engenheiro e professor aposentados. Talvez procurassem reencontrar o que lhes foi familiar no percurso de suas vidas, ou ainda a consagração dos caminhos construídos nestes últimos 50 anos.

Entendíamos, portanto, que nossas pretensões iniciais, as quais pareciam supor encontros com trabalhadores que tivessem atuado como empregados desses sujeitos, não seriam realizadas nesse curso. No entanto, tínhamos a oportunidade de dialogar com pequenos proprietários como Isadora, onde sua família teria conseguido o capital da compra das terras após terem sido premiados em um bolão da Loteria Federal.

Quando indicamos a celebração do dominante por meio da noção de pioneiro, tínhamos em mente a distinção existente entre os que pudessem ser identificados com esse termo generalizante, mas talvez tenhamos aprendido algo sobre a automoralidade de pequenos proprietários, fundamentalmente os que chegaram a ter que se empregar a terceiros, ou que apenas com muitas dificuldades se constituíram como patrões de outros trabalhadores. Assim, não ignoramos a exploração mantida no modo como construíram suas relações de poder, reconhecendo posturas que lhes mantiveram como pequenos proprietários, mas, por sua vez, passamos a destacar o universo de contradições que compunham suas experiências. Desse modo, sua automoralidade lidou com a identificação de dificuldades por vezes compartilhadas com um conjunto mais amplo de trabalhadores, ao mesmo tempo em que formulou a distinção de classe.

Quando indicamos o debate das imagens atribuídas a trabalhadores que vinham para Marechal Cândido Rondon, chamamos a atenção para os que não usufruíam da condição de proprietários, os quais não figuravam na categoria de “pioneiros”. Nesse caminho, destacamos assalariados, meeiros, agregados e diaristas. As imagens, novamente, foram

evidenciadas a partir das transmissões do programa Frente Ampla de Notícias. A exibição dessas imagens, no entanto, ocupa agora o quadro de “Ocorrências policiais”, apresentando a seguinte visibilidade:

Recebemos da Guarda Noturna local as ocorrências que vamos dar abaixo: O guarda Joaquim... prendeu na noite de 1º... os indivíduos Dimas e Agostinho, por estarem embriagados, sem onde dormir e sem documentação de espécie alguma. Na Delegacia de Polícia foi providenciado acomodação para ambos, que passaram a noite como hóspedes do Estado. Constatamos realmente, de algum tempo para cá o aumento do número de aves de arrição que, além de não possuírem documentação alguma, de maneira geral são “gambás”. O policiamento se encarrega dos mesmos, mas isso só não basta para curá-los. (RÁDIO DIFUSORA DO PARANÁ, 04/02/1967, n.p.).

As “aves de arrição”, encontradas “sem onde dormir e sem documentação”, foram acomodadas na Delegacia de Polícia, “como hóspedes do Estado”. Muito provavelmente, os policiais encontraram homens que nas poucas vindas à cidade, devido à condição de empregados rurais, aproveitavam para se embriagar, reconhecendo aí algum divertimento. Quando indicamos esse sentido como possibilidade histórica, expressa na experiência de muitos trabalhadores – onde percebíamos, contudo, que o questionamento dessa prática não guardava exclusividade apenas nas ações de patrões e do Estado, mas também de familiares e outros trabalhadores –, logo ouvimos a seguinte consideração:

Esse caso aqui... foram tratados desses indivíduos como indigentes, porque na verdade, de repente, eles eram trabalhadores... eles fizeram história também na nossa região. Por exemplo, isso aconteceu em 67; em 50, quando o meu falecido pai abriu em São Cristóvão, ele adquiriu uma terra... uma área bastante grande, e os filho... só tinha as três meninas pequenas, eu era a bebê de colo. Mas aí vinha muito o pessoal do Paraguai, andarilhos que saíram do Paraguai... que cometeram algum delito lá... e pra não ficar preso lá – porque as delegacias lá eram diferentes do que é hoje, né? Geralmente eram maltratados – então eles fugiam pro Brasil. E eles... ali, eles trabalhavam honestamente... e eles sabiam que... porque eles não tinham mais aonde ir. Então, eu sei que meu pai ele chegava a ter 20 paraguaios trabalhando na terra, porque ele derrubô uma base de umas dez colônias de terra, e plantô tudo colônia, porque o objetivo do meu pai era criar gado, né? Então, era morros e tudo. Ele pegô uma terra quebrada... e tinha uns paraguaios lá, e uns foram pro Paraguai buscá a esposa também. E o meu pai, naquela época... eles faziam uns ranchinhos mesmo... eles pegavam sapé e coqueiro e faziam... Mais eram gente de bem! Só que eles tinham isso... o pai pagava e eles bebiam, porque eles não sabiam... Daí, entre eles, eles se provocavam, mas com nós não, nós nunca tivemos uma troca de palavra com essa gente. Sempre foi gente de bem... e nós fomos criados com eles... Porque daí a mãe pegô as paraguaias pra ajudá em casa, pra cuidá das crianças, né? Mas era assim, meu pai foi gente que se respeitava, foi gente de credo, apesar de ser de posses, né? E essas pessoas... a minha mãe sempre foi de dizer assim... passavam os andarilhos lá em casa... então os outros vizinhos, que vieram do sul, eles tinham assim um pouco de medo, rejeição, né? E a minha mãe tinha uma área grande, ela recebia essas pessoas, elas chegavam lá em casa a mãe tratava... e nós sentávamos ao lado dos andarilhos pra vê eles comê... dava a impressão de que eles não eram gente, sabe? Porque a mãe cuidava muito bem de nós, eles tão maltrapilhos assim... (FREITAS et al, 2012, p. 8).

Sendo assim, “... de repente eles eram trabalhadores...”. Aceitar pensar sobre essa possibilidade permitiu que Isadora assentasse sua avaliação a partir de sua própria experiência, pois “eles tinham isso... o pai pagava e eles bebiam, porque eles não sabiam...”. A condescendência é pautada na imagem de classe, uma vez que não há dúvidas sobre a compreensão de que “essa gente” é os que recebem para trabalhar, enquanto o pai paga pelo trabalho realizado. A relação classista permite estabelecer o distanciamento das posições ocupadas na convivência desigual, ao mesmo tempo em que aponta essa convivência como algo valoroso: “meu pai foi gente que se respeitava, foi gente de credo, apesar de ser de posses, né?”.

A benevolência indicada articula exploração e vitimização, sendo que reúne, na mesma análise, a indignação com o noticiário da Rádio Difusora do Paraná – o qual buscou atribuir legitimidade a atuação policial que tratou os sujeitos mencionados como “indigentes” – e, ao mesmo tempo, aponta que o pai chegou a ter 20 trabalhadores em suas terras, os quais teriam desmatado aproximadamente 10 colônias, algo em torno de 250 hectares.

Essa composição parece supor uma relação marcada pelo equilíbrio de interesses, onde tanto os trabalhadores quanto os empregadores teriam sido beneficiados de modo satisfatório. Uma vez que, o pai “adquiriu uma terra... uma área bastante grande, e os filho... só tinha as três meninas pequenas, eu era a bebê de colo”; já os trabalhadores,

...vinha muito o pessoal do Paraguai, andarilhos que saíram do Paraguai... que cometeram algum delito lá... e pra não ficá preso lá – porque as delegacias lá eram diferentes do que é hoje, né? Geralmente eram maltratados – então eles fugiam pro Brasil. E eles... ali [nas terras do pai] eles trabalhavam honestamente...

O suposto consenso entre patrão e empregado apresenta esses sujeitos convivendo no interior da casa de “área grande”, espaço diferente daquele “ranchinho de sapé e coqueiro”, o qual se constituiu no lugar destinado aos trabalhadores. A relação, firmada como de proximidade, apresenta um ambiente de interação recíproca, “... nós fomos criados com eles... Porque daí a mãe pegô as paraguaias pra ajudá em casa, pra cuidá das crianças, né?”.

Contudo, o aparente consenso, revelado no olhar patronal, não nos parece retórico ou cínico, apesar de ser a própria experiência da exploração. Acreditamos, de fato, que há algo de distintivo nessa automoralidade. Distinção que evidencia a divergência de condutas firmadas nas ações de proprietários, sobretudo quando se trata da relação com subalternos, “... passavam os andarilhos lá em casa... então os outros vizinhos, que vieram do sul, eles tinham assim um pouco de medo, rejeição, né? E a minha mãe ... ela recebia essas pessoas, elas chegavam lá em casa a mãe tratava...”.

Porém, essa determinada ordem de envolvimento certamente não anulou a desigualdade da relação, pelo contrário, talvez tenha potencializado a crueza das imagens do encontro entre desiguais: “... dava a impressão de que eles não eram gente, sabe? Porque a mãe cuidava muito bem de nós, eles tão maltrapilhos assim...”. Esse parece o termo da condescendência classista, parece ser esse o ápice da automoralidade patronal. Foi desse universo de considerações que emergiu o espaço de confrontações de memórias estabelecido no decorrer do curso. Essa moralidade foi desafiada a pensar o lugar social de onde era erigida, foi instigada a avaliar a perversidade e contradições de suas argumentações.

Quando apresentamos a notícia de que o “Lions Clube homenageou... os pioneiros”, a qual foi transmitida pela Rádio Difusora em meados de 1978, esperávamos constranger a linguagem celebrante, a qual busca emoldurar de modo elogioso as façanhas e a grandeza dos pioneiros, ao mesmo tempo em que ativa a emasculação de um amplo conjunto de personagens. Segundo essa formulação:

Durante a reunião festiva de ontem, o Lions Clube prestou significativamente, uma homenagem aos pioneiros que vieram construir Mal. C. Rondon... [a] reunião festiva de ontem... contou com a totalidade dos membros do clube terminando com um jantar nas dependências do Concórdia... Lembrou dona Alice [uma das pioneiras homenageadas] que aqui, tudo era mato, céu e os bichos, mas havia a necessidade de acreditar em Deus e assim, todos os problemas foram superados, pela vontade e pela coragem, sobretudo pelas palavras de conforto de um para com o outro, nos piores momentos. Grávida, dona Alice não sabia que estava gerando gêmeos que nasceram numa choupana na localidade de Porto Britânia com o auxílio de uma parteira de 75 anos que somente falava o guarani... (RÁDIO DIFUSORA DO PARANÁ, 02/08/1978, n.p.).

Atuações como essa compõem uma genealogia que localiza as dificuldades no momento da fundação da cidade, construindo a partir desse marco inaugural uma temporalidade de conquistas e melhorias, onde “... todos os problemas foram superados...”. Nessa pauta estruturante aparecem os personagens do enredo narrado: protagonistas e coadjuvantes, mocinhos e vilões, todos dispostos de modo a expor uma cronologia do caminho certo, destacando a trilha que recompõe a importância da homenagem e dos homenageados para se ter uma cidade próspera.

Dona Alice – a protagonista destemida, temente a Deus e perseverante – e a velha parteira sem nome – que trazia o inconveniente de só falar o guarani – apontavam essa ambiguidade. Talvez esta personagem obscurecida tivesse algo a dizer sobre a compreensão de que “... todos os problemas foram superados...”, ou ainda, que as palavras de conforto trocadas entre os “desbravadores” na noite festiva não sugeriam uma alteração compartilhada na vida daqueles que trabalhavam de casa em casa, prestando serviços aos donos de terra. Foi

ao mencionar as dificuldades de Alice com a gravidez que a parteira foi inserida nessa relação, não por compor o conjunto daqueles que produziam formas de viver em Marechal Cândido Rondon durante aqueles primeiros anos. Essa distinção foi percebida no debate do curso como algo que retirou o lugar tranquilo da narrativa personificada da parteira:

Participante: ... como colocaram da parteira que nem falaram?!... pena que não se colocou o nome dela... porque ela foi a parteira...

Coordenadores: Mais ela não era parte dos que seriam homenageados!

Participante: Pois é... a parteira Lica, que ela fez todos os partos ali na região Oeste.

Coordenadores: Mais ela não era pioneira!

Participante: Ela não era pioneira... e ela não era bem vista, porque ela era uma Guarani.

Coordenadores: É... mas era necessária, né?

Participante: ... a parteira Lica fez todos os partos ali... depois que veio outras parteiras... mas inicialmente era a Lica... Ela podia ter sido lembrada, né?

Coordenadores: Mais por que não foi lembrada?! (FREITAS et al, 2012, p. 9).

Mais do que protestar contra a censura das biografias dos subalternos, ou se indignar com a ausência de seus nomes em ruas e prédios públicos, trata-se aqui de indicar a derrota de valores e interesses sustentados e aspirados por esses sujeitos. Não apenas porque eles padeceram em uma temporalidade passada, onde restaria agora folclorizá-los em salas de museus, apontando-os como resquícios de um arcaico que fora deixado para trás; mas sim porque talvez nos interesse retomar determinados valores e intenções, atualizá-los e tomá-los como nossos. Não por pedantismo ou apego ao passado, mas porque reconhecemos a permanência da relação de exploração que compartilhamos, porque desejamos superá-la (THOMPSON, 1981).

Nesse sentido, destacamos uma ficha do Centro de Referência de Assistência Social – CRAS. Conforme a formulação da ficha, Diana é mãe de Leiriel. A mulher de 18 anos tem Dario como seu marido, o qual é o pai do garoto de um mês e 13 dias. O menino nasceu em Marechal Cândido Rondon-PR, cidade em que moravam há 11 meses. Apesar de indicar ter habilidade como manicure, Diana se encontrava desempregada. Em 28 de outubro de 2010 apenas Dario estava empregado.

O marido, de 26 anos, teria vindo à cidade trabalhar como motorista da empresa Agrícola Horizonte, a qual tem como atividade privada a industrialização de produtos agrícolas, principalmente trigo, mandioca e soja, a partir dos quais produz farinhas, féculas e rações. Saíram da cidade de Cascavel-PR, distante aproximadamente 80 km, em busca de emprego, o qual oferecia o rendimento mensal de R\$ 700,00. Contudo, o casal lidava com dificuldades que marcavam o modo como viviam. Diana, ao lidar com essas dificuldades, buscou a Assistência Social da Prefeitura, atuação que foi registrada nos seguintes termos:

28/10/2010 – Solicitou cesta básica por estarem passando dificuldades financeiras; o esposo quebrou o dedo e Diana teve gastos com farmácia, ainda teve infecção urinária (...);
21/02/2011 – Encaminhada para o SSE [Serviço Sócio Educativo] de 0 a 6 anos;
03/03/2011 – Recebeu cesta básica e fez inscrição no Curso de Aperfeiçoamento Doméstico (...);
12/04/2011 – Não compareceu no Curso em Serviço de Aperfeiçoamento Doméstico. (DIANA, 28/10/2010, n.p.)

Entendemos que a situação vivida por Diana se estabelece enquanto aspectos da condição de classe conhecida por milhares de trabalhadores na contemporaneidade. A necessidade do emprego, as dificuldades com a criação dos filhos, assim como os limites em mobilizar recursos em favor da própria saúde, parecem-nos evidências de uma experiência histórica marcada pela exploração. Mas uma exploração constantemente tensionada nas ações desses sujeitos, onde percorrer cidades e pressionar o Estado vem se constituindo enquanto dimensões da movimentação social dos trabalhadores, dimensões dos modos como a condição de classe desses sujeitos vem sendo tratada politicamente (SANTOS, 2010).

Contudo, a tentativa de mensurar, classificar e tipificar o modo de vida dos trabalhadores em níveis cada vez mais variados de pobreza, tendo em vista as pressões que esses sujeitos vêm promovendo por uma condição de classe mais favorável, vem provocando, nas ações do Estado, a proposição de “situações” de “assistência social”. Desse modo, o que é expresso enquanto condição comum na vida dos trabalhadores sofre o esforço de ser percebido e tratado como casuísmos provocados por eventualidades individualizadas.

Por certo que gastos com farmácia não são, muitas das vezes, custos constantes, mas quando são exigidos quase sempre desconsertam orçamentos bastante limitados. Assim, quebrar um dedo e/ou sofrer de infecção urinária expõe trabalhadores a situações limites diante de uma condição constante de pressão ao modo como vivem. Limites que são valorados frente a necessidades não contempladas, o que em uma sociedade de mercado, muitas vezes, é pontualmente traduzido como dificuldades financeiras, tal como apreendido e apresentado na avaliação da assistente social.

No entanto, a ampliação da noção sintética de “dificuldades financeiras” aparece nas práticas e nas expectativas dos trabalhadores. A solicitação da cesta básica, atuação construída por Diana, compõe a preocupação com o custo do aluguel, onde a casa de madeira, com quatro cômodos, exige o valor de R\$ 300,00 mensais; que associado aos R\$ 20,00 de água, R\$ 50,00 de luz, R\$ 45,00 do gás e R\$ 12,00 dos créditos para o telefone celular, limitam a alimentação e o vestuário, os quais foram estimados em R\$ 293,00 durante o mês. A confrontação dos gastos com a renda é um dos modos utilizados pelo Estado para

diagnosticar o grau de pobreza dos trabalhadores, assim como a necessidade ou não da sua “assistência”.

Nesse sentido, ao tentar conseguir a cesta básica por meio da assistência social, Diana não nos parece tratar de um problema individual. Mais do que isso, também precisamos reconhecer que ela não vem agindo isoladamente ao construir essa possibilidade de atuação ao lidar com as dificuldades que enfrentava, pois somente no ano de 2010, segundo o próprio Centro de Assistência Social, foram analisadas a situação de 694 famílias. Mesmo numericamente, tendemos a considerar como expressiva a quantidade dessas atuações, haja vista que estamos falando de uma cidade com pouco mais de 45 mil moradores.

Claro que ao tomarmos como referência os números do Centro de Assistência Social, ainda precisamos considerar a possibilidade de muitas das famílias que lhes procuraram não terem conseguido sequer serem classificadas em “situação de assistência”, não sendo nem mesmo cadastradas para avaliação. Essa consideração parece importante, pois o documento, entendido enquanto a expressão da relação entre trabalhadores e Estado, precisa ser compreendido como pauta da relação de desigualdade que o fez emergir.

Essa atuação, composta nesse campo de tensão, estabeleceu para Diana, após aproximadamente quatro meses, um segundo encontro com as assistentes sociais, as quais prescreveram o Serviço Sócio Educativo de 0 a 6 anos, conforme indicado na ficha de “atendimento”. Esse programa, que chega a ter encontros semanais, propõe discutir temas “relacionados à educação, fases do desenvolvimento infantil, relacionamento, regras e limites”³. Frequentar o programa é um passo necessário para conseguir, assim como para manter, os R\$ 22,00 do Programa Bolsa família, com o qual é contemplada; lidar com a condescendência classista de psicólogos e assistentes sociais ao supor que estão educando e moralizando os trabalhadores empobrecidos é o desafio de sujeitos como Diana, haja vista o interesse pela conquista de auxílios como bolsa família e cesta básica, conseguidos após 124 dias de empenho.

³ Além das atividades do Serviço Sócio Educativo, o CRAS articula e coordena os seguintes programas: Programa Bolsa Família, Programa de Distribuição de Cesta Básica, Programa de Atendimento Integrado a Família, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil e os Benefícios de Prestação Continuada da Assistência Social. Sobre a promoção enfática destas atividades, ver:

- NOVA sede do CRAS será inaugurada amanhã em Marechal Cândido Rondon. **AquiAgora.net**. Marechal Cândido Rondon, 18.02.2010. Disponível em: <<http://www.aquiagora.net/verNoticia.php?nid=5842>>. Acesso em: 29 de julho de 2011.

- SECRETARIA inicia descentralização das atividades do CRAS. **PortalRondon.com.br**. Marechal Cândido Rondon, 02.03.2011. Disponível em: <<http://www.portalrondon.com.br/noticias/zoom/3016>>. Acesso em 29 de julho de 2011.

Contudo, a conquista da cesta básica, em particular, foi possível diante da promessa em se fazer presente no Curso em Serviço de Aperfeiçoamento Doméstico, um compromisso que foi descumprido pela trabalhadora, comprometendo futuras conquistas. Talvez tenha considerado outros caminhos para lidar com as dificuldades vividas em sua condição de classe, talvez tenha se permitido perder a paciência com os ensinamentos dos que se julgam a elite educada dos trabalhadores, os quais, muitas vezes, valoram-se enquanto uma espécie de classe média, diferenciando-se no conjunto dos homens e mulheres que vivem de seu próprio trabalho.

No entanto, quando confrontamos ações como a de Diana com o que chamamos de automoralidade de pequenos proprietários, vem à tona um debate frequente na sociedade brasileira, qual seja, a assistência aos trabalhadores empobrecidos. Posições conflitantes indicam um campo de tensão aberto nas relações contemporâneas, apontando valores e interesses dissidentes.

Participante 1: É... os gastos... não sobram um vintém para o algo a mais, né?! ... Mas... aí é por falta da parte dela, né? Se ela fosse comparecer... participar desse curso de aperfeiçoamento... e tudo, né? Também não queria nada com nada, né?

(...)

Participante 2: É... às vezes a gente vê questões e a gente não analisa. Mas olhando agora, ela parece que não tinha saída, né? Porque esse valor... os gastos mensais extrapolam só nisso aqui... Ela tem que cuidar a criança, como é que ela vai sair, né? A gente não chega a pensar nessas situações todas, né?

(...)

Participante 1: Às vezes a gente pensa que as pessoas não querem nada com nada, mas vai ver a realidade deles, né? (FREITAS et al, 24/04/2012, p. 7)

A percepção desse campo de forças sociais foi destacada a partir da evidenciação de desigualdades, formulando aí o compromisso desse projeto. Ao inferir análises sobre essa prática, os participantes se dispuseram a confrontar sua automoralidade, a qual não trazia todas as dimensões vividas por aqueles trabalhadores. Acreditamos que os participantes do curso, os quais enfrentam o processo de envelhecimento, têm algo a dizer sobre as práticas de desigualdade experimentadas socialmente nos últimos 50 anos e sobre o recolocar de suas atuações e interpretações do vivido. Avaliamos que eles perceberam e vivenciaram tensões envolvendo diferentes dimensões de suas vidas, as quais foram fomentadas por interesses e valores sustentados em suas trajetórias e no compartilhar relações. Suas visões foram entendidas a partir de posicionamentos mantidos na historicidade de suas condutas, ou ainda na reavaliação dessas perante um universo de pressões que trazia para eles elementos que não estavam na centralidade de suas narrativas ou explicações do que foi e é vivido em Marechal Cândido Rondon.

Nesse sentido, esperamos tê-los instigado a enfrentarem suas contradições; assim como esperamos que ao afirmarem a lucidez de suas ações lidem com a prospecção de relações que continuam interpelando o desejo de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

DIANA (pseudônimo). *[Fichas de cadastro e anotação]*. Marechal Cândido Rondon, 28.10.2010. Cadastro no Centro de Referência de Assistência Social. Documentação consultada no próprio Centro de Referência de Assistência Social, Pasta 2 – Bairro Higienópolis.

FIM da vida de um pioneiro. In: *Rádio Difusora do Paraná*. Programa Frente Ampla de Notícias, 31.01.1968, n.p. Marechal Cândido Rondon.

FREITAS, S. S. et al. Transcrição da atividade VI. In: *Produzindo Memórias e Histórias*. UNATI/PROEX. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Marechal Cândido Rondon. Marechal Cândido Rondon, 27.03.2012.

_____. Transcrição da atividade VIII. In: *Produzindo Memórias e Histórias*. UNATI/PROEX. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Marechal Cândido Rondon. Marechal Cândido Rondon, 24.04.2012.

ISADORA (pseudônimo). Texto autobiográfico. In: *Produzindo Memórias e Histórias*. UNATI/PROEX. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Marechal Cândido Rondon. Marechal Cândido Rondon, 10.04.2012, p. 1.

LIONS Clube homenageou ontem os pioneiros. In: *Rádio Difusora do Paraná*. Programa Frente Ampla de Notícias, 02.08.1978, s/n. Marechal Cândido Rondon.

OCORRÊNCIAS policiais. In: *Rádio Difusora do Paraná*. Programa Frente Ampla de Notícias, 04.02.1967, n.p. Marechal Cândido Rondon.

SANTOS, Carlos M. S. Uberlândia, cidade em disputa: relações classistas em fins do século XX e início do século XXI. *Tempos Históricos*, Marechal Cândido Rondon, v. 14, p. 172-197, 1 sem. 2010.

THOMPSON, E. P. Intervalo: A Lógica Histórica. In: *A miséria da teoria ou um planetário de erros* (uma crítica ao pensamento de Althusser). Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

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

ISSN 2238-7609

DA OMISSÃO À EXCLUSÃO. O MOVIMENTO DA ANISTIA E O SILÊNCIO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Tatiana Luiza Souza Coelho¹
tatihistoriaeg@hotmail.com

RESUMO: A década de setenta foi um período marcado por acirradas discussões políticas, econômicas, sociais e culturais. O movimento feminista no Brasil surge politicamente articulado na luta pela igualdade entre os sexos e principalmente na resistência contra a ditadura militar, marcada pela ação repressiva do Estado que, desde 1964, sob o pretexto da Lei de Segurança Nacional, utiliza-se da repressão política, tornando-se comuns as prisões e as torturas de opositores políticos ao regime ditatorial. O movimento feminista no Brasil foi substancial na luta pelo Estado democrático e de direito, no entanto, ao analisarmos os livros didáticos adotados no ensino fundamental constatamos que estes não fazem sequer, uma referência a este movimento político de mulheres de suma importância para a História do Brasil e das mulheres brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE: Movimento Feminista; Gênero; Livro Didático.

ABSTRACT: The seventy decade was a period marked by acierates discussions political, economic, social and cultural. The feminist movement in Brazil appears politically articulated in the fight for gender equality and especially in the resistance against the military dictatorship, marked by repressive action of the state which, since 1964, under the pretext of the National Security Law, uses is the political repression, becoming common prisons and the torture of political opponents of the military regime. The feminist movement in Brazil has been substantial in the struggle for democracy and rule of law, however, to examine the textbooks used in teaching basic that they do not even make a reference to this political movement of women of prime importance for the history of Brazil and the Brazilian women.

¹ Aluna do curso de pós graduação da Universidade Federal de Goiás.

KEYWORDS: Feminist Movement; Gender; Textbook Book.

Neste estudo procuramos investigar a atuação do Movimento Feminista Brasileiro durante a década de setenta, período de forte atuação do Estado repressor regido pelo governo militar. Trata-se de um texto de caráter exploratório, que apresento ideias de um esboço de projeto de pesquisa para o mestrado. Através desta pesquisa pretendo visibilizar histórica e socialmente a luta das mulheres brasileiras durante a década de setenta e sua inquestionável contribuição para o cenário político brasileiro.

Tomada pela instigação, levantei o questionamento: Como que, mesmo comprovada a relevante atuação do Movimento Feminista brasileiro na luta pelo retorno das vias democráticas e direito no Brasil, sua atuação não é estudada nem mesmo referenciada nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem-se enquanto um conjunto de princípios que tem por fim a formação do sujeito social, com valores e princípios que contribuam para a construção de um sujeito atuante de forma crítica e justa no meio social.

No entanto, os livros didáticos em História do ensino fundamental não vêm cumpridos com este papel, já que omitem a relevância do Movimento Feminista no Brasil durante a década de setenta. Lembrando que, apesar dos constantes recursos inovadores no processo de ensino aprendizagem, o livro didático ainda consiste como principal instrumento no processo educacional dentro da sala de aula.

No papel de educadora e ainda instigada por um novo campo de experiência, deparei com uma relevante problemática: a ausência de discussões de gênero² nos livros didáticos de História adotados em escolas que atuo enquanto docente. A ausência e a conseqüente invisibilização das mulheres na luta pela redemocratização traz consigo a marca da exclusão, esta por sua vez perpetuada em sala de aula através da omissão da luta das mulheres nos livros didáticos de História. Tal constatação nos remete imediatamente aos estudos sobre as relações de gênero que, apesar de vir se constituindo como um novo modelo epistemológico, ainda enfrenta diversas barreiras, inclusive a do silêncio.

² As discussões sobre as relações de gênero, que conforme Scott pode ser brevemente entendida como “um elemento essencial das relações sociais baseado nas diferenças sociais percebidas entre os sexos (...) o gênero é uma forma primária de dar significado as relações de poder” (SCOTT: 1995 p. 86).

A preocupação com as concepções ideológicas inseridas no livro didático já se configurava no exterior desde o pós 2ª guerra. A complexidade instaurada no mundo diante da diversidade social, dos meios de comunicação denunciou o fracasso de modelos explicativos globalizantes que, somadas as denúncias e reivindicações de grupos sociais excluídos historicamente, acentuaram as críticas às concepções ideológicas dos livros didáticos, que por sua vez reverenciavam em seu conteúdo a história dos grandes homens e das grandes nações. Para Verena Garcia *relaciona-se ao seu potencial (livro didático) de referência política das sociedades, entendido, por certos analistas, como verdadeiras “autobiografias” dos estados-nação* (Garcia, 2000).

Na França Marc Ferro alertou para a relação dos livros didáticos de História à construção de memórias coletivas, na Alemanha a criação do Instituto Georg Eckert, criado em 1975, realizava estudos com objetivo de identificar erros e preconceitos nos manuais escolares.

No Brasil as pesquisas acadêmicas voltadas para o livro didático se tornam crescentes a partir da década de oitenta e não fugiram à perspectiva européia denunciando com veemência os aspectos ideológicos do livro didático.

Nos anos de 1980 e início de 1990, as análises sobre as produções didáticas de História recaíam, majoritariamente, nas denúncias do caráter ideológico de que era revestido o conjunto da literatura escolar. Em uma primeira fase das análises, a tendência dos estudos pautava-se na concepção de ideologia em uma vertente que possibilitava a identificação de uma falsa ideologia – a burguesa – que se impunha nos meios de comunicação, das formas mais variáveis, dentre eles a produção didática (BITTENCOURT, 2011. p. 475).

Os livros didáticos podem trazer e trazem referências sejam dos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, mesmo que, principalmente em relação a este último, mesmo que seja revelado sob a forma do silêncio. E é através do silêncio, indício que não está exíguo de intencionalidade, que desvendamos a atuação das mulheres na história durante a luta pelo processo de redemocratização.

Para esse estudo foram selecionadas as seguintes obras didáticas de História:

- BRAICK, Patrícia Ramos. História: das cavernas ao terceiro milênio/ Patrícia Ramos Braick, Myriam Becho Mota. Ed. Moderna, 2010.
- COTRIM, Gilberto. História Global: Brasil e Geral: vol. 3 Saraiva 2010.

- MORAES, José Geraldo Vinci de. História Geral e do Brasil: ensino médio vol.3 Ed. Saraiva.
- VICENTINO, Cláudio. História Geral e do Brasil, vol.3/ Claudio Vicentino, Gianpolo Dorigo. Spcipione

As obras citadas não foram escolhidas aleatoriamente, sua adoção enquanto objeto de pesquisa justifica-se pela indicação, desde o ano de 2008, pelo Ministério da Educação, através do Programa Nacional de Livros Didáticos³ (PNLD), como obras referentes no ensino de História em sala de aula.

Por questões metodológicas foi feito um recorte temporal para a realização deste ensaio, no entanto, foi selecionado o Movimento Feminista Brasileiro da década de 70, de fundamental importância enquanto movimento pela luta dos direitos das mulheres e mais do que isso, imprescindível quando se leva em conta a atuação de movimentos sociais de resistência à ditadura militar. Deparei-me então, com a grande problemática deste estudo: Nenhuma das obras selecionadas traz referências do Movimento Feminista em seus estudos, nem o cita, seja enquanto movimento de mulheres, seja enquanto movimento político.

É nesse sentido que a omissão referente à História das Mulheres no Brasil imbrica numa questão de gênero, sendo a omissão um significado que também consiste em relação de poder⁴.

Será que o movimento feminista teve importância enquanto movimento social na década de 70? Será que as mulheres brasileiras tiveram participação política nesse período? Se tiveram, por que não são reverenciadas, nem ao menos citadas nos livros didáticos? Antes de seguirmos com mais questionamentos traçamos um estudo sobre a importância do movimento feminista no Brasil na década de 70.

Os estudos feministas no Brasil tiveram início a partir de um contexto histórico específico, a década de 1970, período marcado por acirradas discussões políticas, econômicas, sociais e culturais. A década em questão foi marcada pelo surgimento de manifestações sociais e políticas desde a década anterior. Países como Alemanha, França, Brasil e muitos

³Criado em 1997, O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico.

⁴Adotamos o significado de poder na visão de Scott, que descreve poder no seu sentido mais tradicional, isto é, no que diz respeito ao governo e ao Estado – Nação.

outros da América Latina são tomados por uma crescente onda de movimentos sociais e terão como consequência uma profunda alternância nas instituições políticas, sociais e culturais.

A forte mobilização na luta contra o colonialismo, o racismo, a própria guerra do Vietnã aliada às reivindicações dos movimentos estudantis, à garantia dos direitos das minorias, eclode no mundo e na América Latina dando impulso a movimentos considerados até então tímidos neste continente.

Estes movimentos ampliaram o campo do político, alargando a compreensão das contradições sociais para além do estritamente econômico, revelando a existência de outras formas de exercício do poder. Tais movimentos trazem o individual para o campo coletivo, demonstrando que o ser social não se esgota na experiência de sua classe. Não é apenas por relações sociais de produção que o indivíduo está impregnado, mas também por relações de sexo, raça, instâncias estas que também se concretizam numa distribuição desigual de poder. (ALVES, PITANGUY, 2003, p. 58).

É nesse momento de contestação que o movimento feminista brasileiro ressurgiu como um movimento mais articulado, ganhando grande notoriedade como movimento político de forte alcance social. Não que esse tenha silenciado em outros momentos da história brasileira, pelo contrário, o movimento feminista no Brasil foi de fundamental importância enquanto campo de discussão às reivindicações das mulheres em décadas anteriores, destacando, por exemplo, a conquista ao voto durante a década de 30.

Mas é a partir da década de 60, década marcada por grandes transformações sociais, que já se pode falar em um movimento feminista politicamente organizado, e que se incorpora outras frentes de luta para além daquela veiculada ao mundo do trabalho, indagando-se sobre as origens culturais das desigualdades entre homens e mulheres, denunciando ainda a errônea crença da naturalização da inferioridade feminina predeterminada por fatores biológicos.

Influenciadas pelos ideais feministas difundidos na Europa e principalmente nos Estados Unidos, as feministas do Brasil organizaram-se numa frente de luta pela igualdade entre os sexos, propondo principalmente a superação do determinismo biológico das relações entre os sexos, dando a este um novo entendimento, o de caráter social. São as construções sociais em torno do corpo que determinam o lugar da mulher na sociedade. É no meio social que se constrói o sexo. Este é delimitado através de práticas, coerções, disciplinas, hábitos, ou seja, há uma normatização criada no meio social que se impõe em torno do corpo, delimitando seu sexo e conseqüentemente seu lugar social.

As feministas de setenta politizaram o privado e o corpo alertando as mulheres sobre sua opressão historicamente imposta. Tais questionamentos levaram Celso Furtado, dentre outros intelectuais a considerar o “feminismo o maior e mais importante movimento deste final de século”.

O movimento feminista denuncia a manipulação do corpo da mulher e a violência a que é submetido, tanto aquela que se atualiza na agressão física – espancamentos, estupros, assassinatos – quanto a que o coisifica enquanto objeto de consumo. Denuncia da mesma forma a violência simbólica que faz de seu sexo um objeto desvalorizado. Reivindica a autodeterminação quanto ao exercício da sexualidade, da procriação, da contracepção. Reivindica, também, o direito à informação e ao acesso a métodos contraceptivos seguros, masculinos e femininos. (ALVES, PITANGUY 2003, p. 60-61).

No Brasil, além de denunciar as construções sociais entre homens e mulheres o movimento abrange ainda outra frente de luta junto a outros movimentos sociais, alguns ligados a Igreja Católica, como a Pastoral da Terra, ou de outros setores, como a Organização dos Advogados do Brasil (OAB), os metalúrgicos do ABC paulista e a própria União Nacional dos Estudantes (UNE). A frente feminista marca presença na resistência contra a ditadura militar, marcada pela forte presença repressiva do Estado que desde 1964, sob o pretexto de garantir a Lei de Segurança Nacional, utiliza-se da violenta repressão política, tornando-se comuns as prisões e as torturas de opositores políticos ao regime.

Apesar desse “desvio de atuação” não podemos desconsiderar a importância da atuação do movimento feminista no Brasil durante a década de 70, já que esse se fez sentir de forma bastante operante na luta pelo processo de redemocratização.

Articulado com outras categorias, as feministas atuam fortemente contra a repressão promovida pelo Estado, marcando sua importância enquanto movimento social de resistência à ditadura militar. A conjuntura repressiva efetuada pela política da época proporcionou um momento de grande relevância ao movimento, que, devido à luta contra a ditadura acabou por dar visibilidade e uma crescente politização dos/das seus/suas integrantes.

A atuação política das mulheres se fazia sentir até mesmo em profissões que antes eram relegadas ao universo masculino. Articuladas também fora do movimento feminista, as mulheres marcam presença na grande greve dos metalúrgicos de São Bernardo do Campo em 1979. Publicado nesse período O jornal *O Movimento*⁵ a traz descrito em sua manchete:

⁵ O Movimento teve seu primeiro exemplar lançado no dia 7 de julho de 1975. Junto com o jornal Opinião e O Pasquim foi um dos importantes órgãos de imprensa durante a ditadura militar, reunindo diversos setores da intelectualidade brasileira, sendo um dos exemplos do que se chamava na época, imprensa alternativa.

As mulheres constituem pelo menos 50 dos 450 membros da Comissão de Mobilização. E o trabalho das mulheres metalúrgicas, principalmente em seus bairros, foi muito importante nessa campanha salarial: elas foram em reuniões nas Sociedades Amigos de Bairro e nas igrejas, fizeram visitas aos vizinhos para explicar às mulheres dos metalúrgicos a importância das reivindicações da categoria, a necessidade de apoiarem a greve. E seu apoio, segundo o depoimento de várias metalúrgicas, tem sido fundamental para a unidade do movimento. (JORNAL O MOVIMENTO, p. 09).

O movimento feminista organizado no Brasil a partir da década de 70 foi de grande relevância para o cenário político da época já que esse, além de reivindicar as exigências restritas à questão da mulher, viu-se marcado por uma outra tendência: à contestação à ordem política e econômica instaurada no país pelo regime militar. Agremiações como o Movimento do Custo de Vida de São Paulo (MCV), fundado em 1974, o Clube das Mães, entre outros, invadem o cenário repressor do país e instauram-se como um canal articulador da atuação feminina durante o regime. De acordo com Sarti

Essa atuação conjunto marcou o movimento de mulheres no Brasil e deu-lhe coloração própria. Envolveu em primeiro lugar, uma delicada relação com a Igreja Católica, importante foco de oposição ao regime militar. As organizações femininas de bairro ganham força como parte do trabalho pastoral inspirado na Teologia da Libertação. Isso colocou grupos feministas em permanente enfrentamento com a igreja na busca de hegemonia dentro dos grupos populares. O tom predominante, entretanto, foi o de uma política de alianças entre o feminismo, que buscava explicitar as questões de gênero, os grupos de esquerda e a Igreja Católica, todos navegando contra a corrente do regime autoritário. (SARTI, 2004, p. 05).

Numa entrevista ao periódico em 1978, Dona Ophelia Nascimento Alves, mãe de quatro filhos, e esposa de um mecânico é questionada de como ela iniciou sua participação no MCV de São Paulo e como este mudou a sua vida. Responde Dona Ophelia:

Eu comecei no planejamento dos clubes de mães, em 1974, de onde surgiu a idéia do MCV. Num primeiro momento eu recusei porque achei que ia lutar contra as autoridades. Mas teve um padre que me ajudou a esclarecer mais as idéias e me mostrou que se eu aceitasse, iria lutar contra a alta do custo de vida e não contra as autoridades. Então eu aceitei e em 1974, demos início à pesquisa nos bairros e verificamos quanto se ganhava e quanto se gastava (...) Mudou muito. Mudou porque agente aprendeu muito, se conscientizou, agente sabe o que quer. Mudou tanto a minha vida quanto a vida da minha família. Agente está sempre preocupada em ouvir mais notícias, ta sempre ligada com os problemas do país, com as notícias da economia. Hoje agente discute política aqui em casa, principalmente na hora do jornal. O pessoal comenta: você viu como o fulano ta pulando fora, promete, mas não faz. Agora, como é época de eleição, fica todo mundo preocupado em quem votar quem melhor vai representar agente. (JORNAL O MOVIMENTO, p. 10).

Mas nenhuma organização articulada pelas mulheres ganhou tanto destaque na época quanto a atuação do movimento feminista pela Anistia, criado no final do ano de 1975. Esse movimento tinha como proposta denunciar as repressões que o governo militar havia

imposto aos cidadãos brasileiros. Grande parte do grupo da militância era composta por mulheres que viram seus maridos e filhos serem torturados, exilados e assassinados pelo regime militar. Articulado fora dos partidos políticos e de outras ideologias, o movimento foi muito apreciado pela sociedade, dando espaço à simpatia de vários grupos políticos. A grande relevância da presença das mulheres na luta pela anistia pode ser ainda constatado na manchete do jornal O Movimento; matéria referente a uma sessão sobre o processo de anistia debatida no Congresso Nacional; que debatia e reivindicava à volta do/da exilados/as ao país, destacava que *“Importante ainda lembrar que a luta só começou de forma organizada, em 1975 com o Movimento Feminino pela Anistia”*

Liderado por Terezinha Zerbini, mulher de um general cassado ainda em 1968, o movimento das mulheres pelo processo de anistia espalhou-se pelo Brasil, dando legitimidade ao Movimento Feminista enquanto organização política, angariando com sucesso um grande número de novos adeptos. Iniciado logo após as primeiras cassações políticas 1964, juntamente com outras mulheres, Terezinha Zerbini conseguiu espaço em um colégio religioso de São Paulo para receber alimentos e roupas a serem doados aos jovens que estavam na clandestinidade ou presos. A função principal, porém, era conseguir notícias. Foi quando também surgiram as Mães de São Paulo contra a Violência. Esse grupo é considerado por ela o embrião do movimento pela anistia no Brasil.

A anistia de 1979 permitiu ainda a volta de centenas de mulheres que haviam sido exiladas durante o regime militar e sua volta possibilitou um rico reencontro, já que junto à experiência de vida das exiladas, estas trouxeram também as influências dos ideais feministas difundidos no exterior, principalmente na Europa, o que contribuiu para fortalecer a corrente feminista no movimento das mulheres brasileiras nos anos seguintes. O crescente engajamento e participação da mulher no cenário político e econômico junto as mudanças na condição de vida das mulheres; resultado de um crescente desenvolvimento desde a década de 60, somada a sua atuação no cenário repressivo, efetuada pela política da época, proporcionou um momento de grande relevância ao movimento, que devido à luta de resistência à ditadura, acabou por ganhar maior visibilidade abrindo caminho para uma crescente discussão sobre a exclusão política das mulheres. De acordo com Rago:

A idéia de que o conceito de classe deveria ser priorizado em relação ao de sexo, revelava, portanto, que a apropriação da linguagem masculina, marxista ou liberal, era fundamental para se conseguir a aceitação na esfera pública masculina, que progressivamente se reconstituía. Era, portanto, uma estratégia de reconhecimento político e social fundamental num momento em que as barreiras para a entrada das mulheres no mundo da política eram extremamente pesadas, sejam as impostas pela

ditadura militar, sejam as criadas pela própria dominação masculina, de esquerda ou de direita (RAGO, 1996, p. 35).

Percebemos então a forte atuação do movimento feminista na luta pelo restabelecimento das vias democráticas, suprimidas desde 1964 pela instituição de um Estado repressivo, o que fez com que o movimento feminista brasileiro ganhasse mais notabilidade enquanto movimento atuante no cenário político do que enquanto articulador dos interesses inerentes à luta feminista. Não que isso diminua sua importância de atuação, pelo contrário, imprimiu ao movimento características próprias de forte atuação política. A essa “dupla” atuação do movimento feminista brasileiro, Albertina Costa o caracteriza de natureza híbrida, já que o movimento deixa em âmbito restrito às exigências respectivas ao feminismo enquanto ideologia, abraçando a luta contra o regime ditatorial.

A unidade do movimento de mulheres no Brasil, sem a explicitação da marcante diversidade que o caracterizou, permaneceu até o início dos anos 80, quando a luta da oposição ainda era um elemento aglutinador. As perspectivas, demandas e motivações das mulheres engajadas no movimento eram distintas, sem que essa distinção tivesse sido nomeada. O feminismo como ideologia, ficou restrito a apenas um setor do movimento de mulheres. Alegando a prioridade de combater o autoritarismo e as desigualdades existentes na sociedade brasileira, algumas tendências relegavam a um plano secundário a problemática feminista, expressando o que Costa⁶ chamou de natureza híbrida das manifestações de rebeldia das mulheres brasileiras. (*apud* SARTI, 2004, p. 06).

Entretanto a forte atuação do movimento feminista e das mulheres brasileiras não foi suficiente para pôr em cheque a existência de um modelo definidor de papéis femininos construídos e representados de forma natural ao longo do tempo. Nem mesmo foi suficiente para que as mulheres merecessem seu papel de sujeito histórico atuante no processo de redemocratização do Brasil, conforme nos mostram os livros didáticos analisados.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs- são referências para os Ensinos Fundamental e Médio do país elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC), instituição subordinada ao Governo Federal, cujo objetivo é propiciar elementos à formação do currículo, tendo em vista um projeto pedagógico em função da formação cidadã do aluno/a na escola. Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam como alguns dos seus objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- ✓ Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civil e social, adotando, no dia-a-dia, atitudes de

⁶ COSTA, Albertina de Oliveira. É viável o feminismo nos trópicos? Resíduos de insatisfação – São Paulo, 1970. Cadernos de Pesquisa, n. 66, p. 63-69, ago. 1988.

solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

- ✓ Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- ✓ Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- ✓ Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino fundamental visam principalmente à formação do sujeito social com valores e princípios que contribuam para a construção de um sujeito atuante de forma crítica e justa no meio social.

Entretanto, o que constatamos ao analisar de forma crítica os documentos analisados, é que as políticas educacionais se silenciam e não trazem qualquer consideração sobre a importância do movimento feminista na História do Brasil, que conforme demonstrado foi imprescindível no processo de luta e de conquista à redemocratização do país. Ainda que o ensino fundamental seja o espaço do debate sobre a realidade, como por exemplo, a reflexão das desigualdades e subjugação impostas às mulheres durante séculos em nossa História, em momento algum os documentos analisados trazem qualquer consideração sobre a atuação das mulheres no Movimento Feminista Brasileiro.

O que consideramos mais complexo é a presença de linguagens, de discursos e imagens que se apresentam como neutros, se convertendo em instrumentos sexistas e masculinizantes na pedagogia em sala de aula. Estes elementos têm contribuído para que as mulheres no dizer de Michelle Perrot “continuem escondidas na história”. (GUIMARÃES, 2003, p. 32).

A atuação das mulheres brasileiras dentro do movimento vai além das reivindicações intrínsecas a este, ganhando um aspecto híbrido, conforme nos mostrou sabiamente Albertina Costa. As reivindicações pela igualdade dos sexos, pela superação do discurso naturalizador que forjou o seu lugar social durante séculos é tomado por outra perspectiva, a luta pela redemocratização do país, sob o domínio da política repressora do governo militar. A importância da atuação do movimento feminista na luta pelo retorno à

liberdade política e as vias democráticas é inquestionável, no entanto, os livros didáticos analisados nada trazem sobre esta importante atuação do movimento social de mulheres em nosso país.

Fica claro que a ideologia dominante machista vem conseguindo se instalar e se reproduzir nas mais diversas instituições sociais, inclusive na educação, silenciando e omitindo as discussões sobre relações de gênero. Mais do que um trabalho acadêmico, este estudo consiste num momento de discussão/compreensão de um modelo pedagógico masculinizado que tem por finalidade garantir e perpetuar as relações desiguais de poder entre homens e mulheres.

REFERÊNCIAS

ARANHA. Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. – 2º ed. Re. E atual. São paulo: Moderna, 1996.

BITTENCOURT. Circe Maria Fernandes. Produção didática de História: trajetórias de pesquisas. *Revista de História*, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun. 2011.

BRAICK, Patrícia Ramos. *História: das cavernas ao terceiro milênio*. São Paulo: Ed. Moderna, 2010.

COLLING. Ana. A construção histórica do Feminino e do masculino. In: *Gênero e Cultura: questões contemporâneas/organizadoras Marlene Neves Strey. Sonia T. Lisboa Cabeda, Denise Rodrigues Prehn – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.*

COTRIM, Gilberto. *História Global: Brasil e Geral: vol. 3*, Saraiva, 2010.

FONSECA. Selma Guimarães. *Didática e prática do ensino de História*. Experiências, reflexões e aprendizado. Campinas/SP. Papirus, 2003. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

MORAES, José Geraldo Vinci de. *História Geral e do Brasil: ensino médio vol.3* Ed. Saraiva.

O MOVIMENTO. Jornal. 1978 São Paulo/SP. (acervo pessoal).

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, (PCNs) do Ensino Fundamental. Endereço:<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=264&> Capturado em outubro de 2011.

PEDRO. Joana Maria. *Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica*. (<http://www.scielo.br/pdf/his/v24n1/a04v24n1.pdf>). Capturado em setembro de 2009.

RAGO. Margareth. Adeus ao feminismo. Feminismo e pós modernidade no Brasil. In. *Cadernos AEL. Mulher, História e Feminismo*. N 3-4, 1995/1996.

RANGEL, Mary. *Violência do estigma e do preconceito à luz da representação social*. Endereço: http://arco-iris.org.br/_prt/dicas/arquivos/052004-02.doc. Capturado em novembro de 2007.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Quem tem medo dos esquemas patriarcais de pensamento? *Revista Crítica Marxista*, São Paulo: BONTEMPO, n. 11, p. 71_75, 2000.

SANTOS. Dulce O. Amarante dos. Mulheres o cruzamento de dois imaginários. In: *O Imaginário em Debate*. Maria Angélica Soller e Maria Izilda S. Matos (orgs.). Olho d' água, setembro/1998.

SARTI. Cynthia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória.. *Estudos Feministas*. Vol. 12, n° 02. Florianópolis, 2004.

SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: *A escrita da história: novas perspectivas*/Peter Burke (org.); tradução de Magda Lopes. – São Paulo: Editora UNESP 1992.

_____. (1991). *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. (tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila) Recife, SOS Corpo.

SWAIM. Navarro Tânia. *Feminismo e recortes do tempo presente: mulheres em revistas femininas*. São Paulo em Perspectiva. Vol. 15 n° 03, São Paulo, 2001.

VICENTINO, Cláudio. *História Geral e do Brasil*, vol.3. São Paulo: Scipione, ????

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

ISSN 2238-7609

**AS PRÁTICAS TECNOCRÁTICAS DE MAURO BORGES: DA COMPANHIA
ESTRADA DE FERRO (1951-1954) AO GOVERNO DE GOIÁS (1961-1964)**

Mestre Tereza Cristina Pires Favaro (UFG)

RESUMO: Esta comunicação busca estabelecer o diálogo entre os conceitos do marxismo de João Bernardo, de Gestores e das Condições de Gerais de Produção (CGP) e as práticas institucionais adotadas pelo tenente coronel Mauro Borges, à frente da Estrada de Ferro Goiás (EFG) e do Governo de Goiás, mediadas pela visão de mundo tecnocrática, influenciada pelo tecnicismo, inspirada na lógica organizacional, com ênfase na centralização do comando e da disciplina, e expressa uma crítica à ineficácia da forma tradicional de administrar, propondo o fortalecimento do papel do gestor, respaldando o controle burocrático por meio de princípios modernizadores da gestão com concentração das CGP. Com efeito, a ação estatal constitui o lócus privilegiado para assegurar a modernização e a consolidação do projeto político de caráter ideológico desenvolvimentista de Goiás.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnocracia; Gestores; Centralização.

ABSTRACT: This article aims to establish a dialogue between John Bernardo's concepts of Marxism, managers and the general conditions of production (GCP) and the institutional practices adopted by the lieutenant colonel Mauro Borges, ahead of Goiás railroad (EFG) and the government of Goiás, mediated by the world's technocratic view, influenced by the technicism, inspired by organizational logic, with emphasis on centralization discipline control, and express a criticism to the ineffectiveness of the traditional way of managing and propose strengthening the role manager, supporting the bureaucratic control through management principles of modernization with a concentration of GCP. Indeed, the state action constitutes the privileged locus to ensure the modernization and consolidation of the political project of ideological developmental in Goiás.

KEYWORDS: Technocracy; Managers; Centralization.

A proposta desta comunicação é apreender a trajetória de um militar na política, fazendo uma articulação entre a postura adotada por Mauro Borges Teixeira em um cenário político e econômico marcado pela busca incessante do desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, do progresso, e sua formação militar, determinante para construir sua visão de mundo tecnocrática e assumir posições diante de determinados contextos políticos e sociais. Para o entendimento dessa relação, tomo como referência os conceitos do marxista português João Bernardo, de *gestores* e das *Condições Gerais de Produção (CGP)*.

Nas argumentações de Bruno (1986, p. 117), dentro da teoria marxista, é quase unanimidade o reconhecimento da existência de apenas duas classes fundamentais no capitalismo: o proletariado e a burguesia. Entretanto, a autora contesta essa premissa, se o proletário produz a mais valia e a classe burguesa, apropria-se dos meios de produção, esse processo vai prescindir da gestão do processo produtivo e econômico em geral, à medida que o capitalismo se desenvolve, e endossa sua argumentação ao trazer Makhaiski (1905) em *A conspiração operária*: “[...] o capitalismo condena milhares de indivíduos ao trabalho manual e promove o culto de minoria dotada de ‘grande talento’”. Certamente, é pela prática desses grandes talentos que se processa a articulação do capitalismo em âmbito global, mediante a exploração dos trabalhadores. Esse é o ponto nodal que possibilita a João Bernardo avançar na discussão sobre as classes e o capitalismo, ao identificar a existência de outra classe nesse modo de produção — a classe dos gestores.

Nas premissas bernardiana (2009, 1998, 1979), os gestores/tecnocratas atuam nas esferas pública e privada, e constituem uma classe, com base na posição que ocupam no processo de produção do capital. No seu entendimento, existem três classes: o proletariado (força de trabalho, incluindo trabalhadores e não assalariados); a classe capitalista, a burguesia (proprietários privados jurídicos do capital); e os gestores (a tecnocracia, proprietários coletivos do capital).

Como classe, os gestores não produzem, mas garante todas as condições necessárias e indispensáveis à organização geral e progresso do capitalismo, por meio das *Condições Gerais de Produção*, de grande amplitude por envolver diversas áreas, que articulam infraestrutura material, tecnológica, sanitária, social, cultural e repressiva para cumprir essa programática. É nesse sentido que argumento sobre o papel da tecnocracia e dos

gestores/tecnocratas e busco aproxima-los das práticas institucionais adotadas pelo militar Mauro Borges Teixeira.

Sob o manto da defesa dos interesses nacionais, o discurso ideal exigido do militar é o da neutralidade. Na prática, todavia as coisas não são bem assim. A caserna não está imune às questões da conjuntura, as narrativas históricas confirmam isso. Os militares brasileiros buscaram inserir-se nos debates das questões nacionais, com intuito de demonstrar sua participação na vida prática do país, sempre buscando associá-la como expressão de uma visão de mundo vinculada à ordem, à disciplina, à técnica, ao progresso e à estratégia de segurança nacional, inerentes ao meio militar.

Com Mauro Borges não foi diferente. Na condição de militar de carreira, tenente-coronel graduado pela Escola de Estado-Maior do Exército, buscou de modo incontestado, inserir-se na vida prática de Goiás e do Brasil, até mesmo para entender o movimento realizado por ele, um elemento a ser destacado é a rede de relações construída por Mauro Borges ao longo da sua trajetória. Em virtudes dos diversos pontos em comum, seja pela posição liberal, nacionalista, anticomunista ou pela visão administrativa, aproximou-se de Getúlio Vargas, Brizola, Magalhães Pinto, general Newton Estillac Leal, San Thiago Dantas, engenheiro Paulo Assis Ribeiro, este, destacado integrante do Instituto de Pesquisa Social (IPES). Ainda manteve bom relacionamento com militares do alto escalão da Escola Superior de Guerra (ESG), sobretudo com Castelo Branco.

Posto isso, ao apreender a atuação do ex-diretor da Companhia Estrada de Ferro Goiás (EFG) e ex-governador Mauro Borges e o seu significado para a conjuntura política, econômica e social de Goiás, encontro em Lucien Goldmann, no conceito de visão de mundo, uma conexão com as posturas assumidas por Mauro Borges:

[...] uma concepção [...] total do mundo [...] só é possível compreendê-la realmente a partir do instante em que se consegue captar a estrutura do conjunto e compreender cada obra como parte de um todo, dentro do qual ela tem uma função e uma importância precisa que é necessário estabelecer (GOLDMANN, 1979, p. 55).

Seguindo essa direção, consubstanciada na premissa goldmaniana, às práticas institucionais de Mauro Borges, expressam à máxima consciência possível assumida por ele para aquele contexto, e necessárias na construção de um projeto hegemônico de classe, voltado para o desenvolvimento do capitalismo em Goiás. Assim, considerando os desdobramentos políticos daquelas conjunturas, Mauro Borges foi o homem certo para o lugar certo.

A conjuntura nacional na qual se inserem as experiências administrativas de Mauro Borges, entre 1951 e 1964, expressa um cenário político e econômico pressionado pela busca do desenvolvimento e, conseqüentemente, do progresso. Esse é o sentido para a atualização da proposta de ocupação e interiorização, tendo em vista para a expansão da *fronteira agrícola* para o Centro-Oeste.

O nacionalismo econômico prevaleceu no governo de Getúlio Vargas (1951-1954) e o desenvolvimentismo foi a tônica adotada por Juscelino Kubitschek (1956-1961), entendendo, ambos, a premência da intervenção estatal na garantia das *Condições Gerais de Produção*, base para a iniciativa privada conduzir suas atividades, necessárias ao desenvolvimento nacional.

Cumriu-se a programática da Missão Mista Brasil-Estados Unidos — proposta em 1950, durante o governo do Presidente Dutra, efetivada no segundo governo de Vargas e continuada no de JK — de financiar projetos voltados ao crescimento da economia e ao saneamento das deficiências da infraestrutura, especialmente transporte e energia elétrica, com o fim de atender o novo padrão de acumulação em curso no país, que exigia a ocupação e interiorização da região centro-oeste, a interligação dos centros urbanos, a criação de mercado consumidor, a ampliação da produção agrícola. Com efeito, o governo federal investiu em obras de relevo, ao deslocar para essa região grandes projetos agropecuários, na tentativa de integrar a economia regional ao eixo dinâmico do capitalismo.

A despeito do processo de ocupação e interiorização ocorrido em Goiás, como desdobramento, o estado foi marcado por graves conflitos sociais, com a efervescência da organização dos camponeses, expressa na luta pela terra, como foi o caso de Trombas e Formoso (1948 a 1964), região de terras férteis e devolutas. Fundou-se, ali, a Associação de Lavradores de Trombas e Formoso (1955), com o apoio do Partido Comunista Brasileiro (PCB).

Num cenário que exigia investimentos em infraestrutura, o Estado atuou como mola propulsora ao assumir as condições necessárias para acelerar o desenvolvimento, o progresso, a industrialização, investindo nas *CGP*, assegurando o suporte necessário à organização e distribuição da produção e, conseqüentemente, à expansão do capital.

Mauro Borges soube tirar proveito dos fatores objetivamente favoráveis, e que apontavam na direção de um projeto político em curso. Sem expressão política, beneficiou-se da condição de filho de Pedro Ludovico Teixeira — cacique da política em Goiás, comandante do Partido Social Democrático (PSD), “um homem de Getúlio” (MACHADO, 1990, p. 153) — ao ser nomeado pelo presidente Getúlio Vargas, a pedido do pai, na ocasião

governador de Goiás, para ocupar o cargo de diretor da Companhia Estrada de Ferro Goiás (1951-1954). A função assegurou-lhe experiência administrativa, visibilidade e prestígio, condições necessárias para seguir a carreira política, concretizada quando eleito pelo PSD, o deputado federal mais votado em Goiás (1958) e, depois, ascenderia ao governo do Estado de Goiás (1961-1964). Em ambas as disputas contou com o total empenho do pai e do PSD.

Sua condição de militar foi decisiva na construção do perfil de administrador, assegurando-lhe princípios de racionalidade e capacidade de planejamento e execução. À frente da Companhia Estrada de Ferro e do governo de Goiás, tais características foram preponderantes na adoção de estratégias administrativas de modernização e ao enfrentar crises políticas que marcaram essas gestões; e na indicação de militares do exército para assumir postos-chaves na administração.

Nesse entendimento, o perfil técnico-gerencial de Mauro Borges referenda a visão de mundo tecnocrática, influenciada pelo tecnicismo, inspirada na lógica organizacional, com ênfase na centralização da decisão, da hierarquia, da ordem disciplinar e da unidade de comando.

A perspectiva *técnico-gerencial* de Mauro Borges consolidou-se como marca central em sua trajetória política. Na primeira experiência, à frente da EFG, buscou colocar em prática os conhecimentos militares de logística e realizar uma obra a serviço de Goiás e do Brasil. Expunha assim, a preocupação com a pífia resolutividade do sistema de transporte entre a zona de produção e os mercados consumidores. Naquela ocasião, os trilhos da EFG percorriam 480 km, com 30 estações, tendo por sede Araguari (MG) e o ponto mais distante, a capital goiana. Para Mauro Borges, assegurar a expansão econômica dessa região exigia uma rede ferroviária capaz de atender as demandas do escoamento da produção agropecuária de Goiás, sem falar no transporte de passageiros e mercadorias, com agilidade e segurança.

O processo colocado em marcha por Mauro Borges prescinde das *Condições Gerais de Produção*, e a garantia dessas condições estruturais, no argumento de João Bernardo (2009, 1998, 1979), é necessária à organização do capital, pela possibilidade de transpor os “limites de cada empresa particular e constituem uma vasta teia, sem a qual essas empresas e o próprio capitalismo não poderiam existir” (1979, p. 36). A crescente participação do governo expressa a proximidade com o capital e a modernização pela via pública das *Condições Gerais de Produção*; enfatiza a ordem econômica, visando à acumulação privada no processo produtivo, demonstrando que a finalidade das políticas públicas estava voltada para a promoção do crescimento econômico e do capital.

Seguindo esse argumento, a ação de Mauro Borges é entendida como parte de um processo maior que atende aos interesses e especificidades produtivas nacionais, com prevalência das *CGP*. A reestruturação financeira e administrativa empreendida na EFG buscou proporcionar agilidade e eficiência aos serviços, com controle de pessoal e material, além de investir no recrutamento dos trabalhadores, na aquisição de novas tecnologias e locomotivas, na troca dos trilhos e dormentes e em ações de assistência social, como a construção de hospital para os ferroviários, de cooperativa de consumo, creche, horta. Como se vê, ações necessárias à recuperação da força de trabalho. Ação também otimizada foi a formação/capacitação dos ferroviários, já realizada pelo Serviço Nacional da Indústria (SENAI) e pela Escola Profissional Ferroviária de Araguari, vinculada ao Ministério da Viação e Obras Públicas, sob orientação do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP).

O Centro Ferroviário surgiu em 1934, com proposta de promover a eficiência no trabalho profissional ferroviário. Insere-se na proposta do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), criado em 1931, durante o primeiro Governo de Vargas (1930-1945), com missão de intensificar o controle sobre a classe trabalhadora, no sentido da formação e da organização do trabalho com base na racionalização. Aspecto bastante funcional aos interesses dos industriais e empresários, adequado ao processo de industrialização em curso, ao responder à necessidade de qualificação da mão de obra nacional de modo mais produtivo e menos conflitante, dispensando assim, a força de trabalho dos imigrantes, naquela conjuntura organizada em lutas coletivas pelos seus direitos.

No Brasil, o discurso modernizante emerge na elite industrial, na década de 1920, entretanto, extrapola os muros fabris, inserindo-se em um processo de modernização mais amplo, compreendendo as dimensões sociopolíticas e econômicas em curso. Com o interesse dos industriais — com destaque para Roberto Simonsen e Roberto Mange — em aumentar o consumo e controlar os conflitos decorrentes da luta de classes, uma das estratégias adotadas no ensino profissional foi qualificar a mão de obra dentro do taylor-fordismo, modelo hegemônico ao longo do século XX. Reafirmando esses princípios como modelo capaz de responder aos desafios conjunturais, o Estado também cria, em 1939, o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), adotando na administração pública os princípios do taylorismo (MAZA, 2004; WEINSTEIN, 2000).

A experiência do IDORT com o ensino profissional nas ferrovias, ministrado pelo CFESP, incentivou o governo a criar o SENAI (1942) para formação técnico-profissional direcionada à indústria, centrada em princípios racionais capazes de assegurar uma elite de

técnicos, moldada para intensificar o processo de trabalho, habilitada no manuseio de um número maior de máquinas, além de disciplinada por meio da disseminação de valores — como competência e honestidade — a serem incorporados pelos trabalhadores dentro e fora do espaço laboral. Tais mecanismos qualificam a força de trabalho mediante “a violência simbólica do sistema escolar com coerção e o autoritarismo” e o ajustamento psicossocial necessário à reprodução da ordem capitalista (IAMAMOTO, 2005, p.258).

Orientada sob esses princípios, a formação interessa ao capital, ou seja, dissemina regras de comportamento, forma mão de obra com certa escolarização, disciplinada, coesa, apta a receber formação técnica. Como resultado, maior eficiência e produtividade. A qualificação é permanente, para responder às exigências postas pelo capitalismo; e, como processo contínuo, subtende-se que uma geração de trabalhadores é sempre superada por outra, mediante novas habilitações. Para tanto, a escola é fundamental, não pelo tempo de estudo, mas pelas habilidades introduzidas na qualificação do indivíduo, que passa a atuar com mais destreza manual, e maior capacidade de raciocínio e organização. Com isso asseguram-se ao capital condições para impor sua dominação, utilizando do conhecimento, de valores e do sentido (JOÃO BERNARDO, 2009, 1998, 1979).

João Bernardo (2009, 1998, 1979) faz lembrar que no capitalismo o que importa é aumentar a intensidade do trabalho e sua qualificação, com disciplina e dentro da ordem. A intensidade, então, é responsável por executar o maior número das mesmas operações num determinado tempo. E, ao utilizar-se do trabalho mais qualificado, abre-se a possibilidade de executar, simultaneamente, um volume maior de tarefas mais simples, porém, indispensáveis à aceleração dos mecanismos de produção, com aumento de bens produzidos dentro de um prazo reduzido. Essa é a lógica da mais valia-relativa, à renovação constante da tecnologia, com consumo extenuante da força de trabalho e garantia de maior número de bens produzidos, reduzindo o valor dessa produção, e, sobretudo, reduzindo-se o tempo que o trabalhador incorpora à sua força de trabalho.

É nesse sentido que se identifica a reestruturação empreendida por Mauro Borges, correspondendo às expectativas ditadas pelo capital, em favor do processo produtivo, assegurando a logística necessária para a circulação de mercadoria ao propor outro ritmo à dinâmica da EFG, na defesa dos interesses do Brasil e de Goiás, mercado consumidor em ascensão, abastecedor de alimentos para outros centros e de matérias-prima à indústria. Buscou financiamentos para melhorar as condições da ferrovia e dinamizar o setor, na tentativa de responder às demandas, em especial as impostas pelo transporte da pecuária e da

safra agrícola, serviços alvo de reclamações constantes da classe produtora. Tudo em consonância com as diretrizes políticas do governo varguista e dos interesses estadunidense:

“As obras de vulto que construí em Goiás obedeceram a diretrizes traçadas pela Comissão Mista Estados Unidos, calcadas no progresso sempre crescente da Estrada de Ferro Goiás” (Carta ao Povo de Araguari, 11/2/1954).

Vale ressaltar que o cenário mundial demarcava relações conflitivas da Guerra Fria, com incisivo embate ideológico das forças políticas vinculadas ao comunismo e ao capitalismo. No Brasil, ocorria uma prática escancarada contra o comunismo e as forças sociais populares. A esse fato aliou-se a postura de Mauro Borges, um anticomunista, engajado nas questões daquela conjuntura — um contexto de efervescência política, com emergência de novas forças sociais na vida nacional, intensificando a mobilização e a organização dos trabalhadores em sindicatos para exigir seus direitos — que buscou controlar os funcionários da EFG e seu possível envolvimento em atividades subversivas. Havia uma preocupação latente por parte de Mauro Borges em relação ao comunismo.

Essa afirmação é atestada nas correspondências trocadas com as autoridades da polícia mineira e do exército, como, por exemplo, com o General de Divisão Zeno Estillac Leal, (irmão do também general de divisão Newton Estillac Leal) Comandante da 4ª Região Militar sediada em Juiz de Fora (MG). Nesses documentos, Mauro Borges denunciava o envolvimento de ferroviários em atividades subversivas, inclusive na sabotagem de trens e locomotivas. Apontava o ferroviário Gabriel José Pereira, ex-pracinha, como destacada liderança do PCB do Triângulo Mineiro. Relatava a infiltração comunista nos meios rurais, onde foram entregues armas e munições. Na cidade de Araguari, com regularidade, os militantes distribuíam o Jornal *Classe Operária*, (órgão do Partido Comunista Brasileiro).

Nesse entendimento, Mauro Borges é elucidativo:

[...] existem, no Brasil, duas correntes radicalizantes, contra as quais me oponho em nome de uma democracia dinâmica e socialmente justa: a comunista e a lacerdista. Minha posição só pode ser confundida pelos inimigos dos interesses nacionais. Luto por uma democracia brasileira, com autoridade forte e definida, sem totalitarismo, planificada, autêntica e cristã (REVISTA MANCHETE, 1964, p. 21).

Mauro Borges deixou a EFG logo após o suicídio de Getúlio Vargas em 1954: “[...] quem ia mandar era a UDN, e eu ia ser demitido, (então) eu pedi (a demissão)” (CAMPOS JR, 1998, p. 123).

A ascensão de Juscelino Kubitschek (1956-1961) fortaleceu a região centro-oeste com a construção da rodovia Belém-Brasília, garantindo à interligação dos centros urbanos, a

ampliação da produção agrícola, a emergência de novos núcleos urbanos e o crescimento demográfico; a construção de Brasília, expressão maior da proposta desenvolvimentista de JK, marco da modernidade, do desenvolvimentismo e da urbanização.

Nesse ínterim, à experiência à frente da EFG impulsionou a carreira política de Mauro Borges, eleito, em 1958, o deputado federal (PSD) mais votado em Goiás, e, depois, governador de Goiás (1961- 1964), eleições endossadas pelo peso e a força política de seu pai, Pedro Ludovico Teixeira.

Ao assumir o governo de Goiás, herdou dos governos anteriores práticas institucionais centradas no clientelismo, na política das cotas e no empirismo como solução para os problemas. Em contraposição a esse cenário, Mauro Borges adere à retórica desenvolvimentista de JK por meio do Plano de Metas, projetando inserir Goiás nos marcos do desenvolvimento nacional. Caminhando nessa direção, envidou todos os esforços para o garantia das *CGP*, construindo com isso, um arcabouço institucional, centrado no planejamento intervencionista e direcionado ao fortalecimento da organização administrativa, da expansão dos serviços, com a finalidade de transpor para o setor público instrumentos de gestão do setor privado, com identificação das necessidades e ação coordenada em todas as áreas. Nessa perspectiva, implementou o Plano de Desenvolvimento Econômico de Goiás ou Plano MB.

Com base em substancioso estudo empreendido por técnicos da Fundação Getúlio Vargas (RJ), o Plano foi elaborado — ainda no governo anterior, de José Feliciano (1959-1961) — envolvendo diferentes debates conceituais, mas articulados à visão de mundo da tecnocracia brasileira. Esse aspecto é significativo, ao delegar a uma elite técnica o papel de construir um plano de ação que toma para si a missão de superar o atraso, produzindo um retrato do Estado de Goiás de modo a unir suas análises a pretensões de influência da classe a que pertencia.

Sob o ponto de vista ideológico, o Plano MB era a tradução do pensamento político da época. Ao delinear as linhas de atuação, constituiu-se em instrumento valioso de propaganda do governo e de formação de uma cultura política pelo viés do planejamento. Note-se, todos os governos goianos que se seguiram mantiveram o perfil tecnicista do planejamento.

A gramática do planejamento em Goiás, nas argumentações de Silva (2003), foi moldada dentro da perspectiva integradora do desenvolvimento econômico a ser operado pelo Estado, uma concepção que dominou a década de 1960. Retroagindo um pouco, o planejamento foi uma exigência da política em curso, com início na década de 1950, política

essa de estreitamento das relações entre Brasil e Estados Unidos por meio de crescentes agências governamentais e privadas norte-americanas.

O planejamento emerge na busca pela eficiência, racionalidade, e, sobretudo, para viabilizar acordos de cooperação e assistência técnica e financeira de interesse dos estados brasileiros e do próprio governo federal. Essas orientações foram seguidas à risca pela gestão maurista, na tentativa de garantir os recursos financeiros necessários ao cumprimento da programática estabelecida pelo Plano MB, considerado arrojado para a realidade de Goiás. Além dos recursos do estado, contou com suporte federais e do capital externo, como por exemplo, da *Aliança para o Progresso (Corpos da Paz e o Alimento para a Paz)*.

O Plano MB foi direcionado no sentido de implantar uma infraestrutura, reestruturar as atividades administrativas, de modernização da agricultura e da pecuária, da reforma agrária, dos transportes, das estradas, da comunicação, da energia elétrica, do turismo, da saúde, da educação, da assistência social, da armazenagem, da indústria básica. Tais infraestrutura material aliada aos aspectos sociais e culturais, com as *Condições Gerais de Produção*, reforçam a intencionalidade do modelo colocado em marcha para a promoção do crescimento econômico e da aceleração capitalista.

Seguindo o argumento de João Bernardo (2009, 1998, 1979), a garantia das condições estruturais, as *Condições Gerais de Produção (CGP)*, são necessárias à organização do capital, pela possibilidade de transpor os “limites de cada empresa particular e constituem uma vasta teia, sem a qual essas empresas e o próprio capitalismo não poderiam existir” (1979, p. 36). A crescente participação do governo expressa a proximidade com o capital e a modernização pela via pública das *Condições Gerais de Produção*, enfatizando a ordem econômica, visando à acumulação privada no processo produtivo, demonstrando que a finalidade das políticas públicas estava voltada para inserção de Goiás nas trilhas do desenvolvimento nacional.

Tais características, assim percebidas, deixam-nos pistas de um sentido justificador dos interesses envolvidos nesse modelo de gestão, especificamente sobre o sentido ideológico de favorecimento do capital. Esse fato acentua o papel político de relevo das diretrizes políticas propostas pela gestão maurista e o perfil de atribuição estatal então em desenho, em um momento no qual havia, por parte de Mauro Borges, o entendimento da demanda formal posta para o governo, ao reconhecer como sua a obrigação pela prestação de serviços de assistência e de infraestrutura.

Destacam-se essas colocações nos seguintes depoimentos:

[...] Mauro tinha uma idéia desenvolvimentista da seguinte forma, o estado era profundamente atrasado [...] então o Mauro falava: [...] o particular não quer investir aqui. Não tem infraestrutura, nós não temos nenhuma riqueza assim aflorando da terra, ouro, diamantes e outras coisas, nós temos que pensar estrategicamente em colocar o estado como um agente que possa dar um impulso na infraestrutura (SOUSA, 2010):¹

[...] a iniciativa privada teve uma boa colaboração com o governo, o governador Mauro Borges na medida do possível, procurava incentivar e aumentar a produção, comércio, com [...] vários incentivos, inclusive na área tributária, algumas isenções, algumas diferenciações de alíquotas, tudo no sentido de desenvolver determinados setores que estavam carecendo da interferência do governo (MUNDIM, 2010):²

Isso indicava as intenções do governo de romper com as velhas práticas de gestão pública em Goiás, com prevalência da ineficiência, da ineficácia, do clientelismo, dos interesses políticos partidários, do empirismo, que fragilizavam a noção do bem público, da eficiência, do *progresso*. Em face das argumentações, do controle minucioso das atividades, explica-se a necessidade de um perfil profissional muito peculiar para aquele contexto, capaz de assegurar medidas de racionalização da administração, com objetivo de obter maior economia, rendimento e produtividade, perfil esse identificado com os tecnocratas/gestores, que constituíram um quadro técnico com atributos bem definidos e estiveram, naquele contexto, estreitamente articulados à estrutura de gestão empreendida por Mauro Borges.

Mauro Borges habilidosamente, sob a alegação de que a modernização exigia técnicos capacitados, selecionou-os conforme seu interesse. Alguns foram recrutados nos quadros de militares graduados do exército, na iniciativa privada; outros, técnicos goianos que cursavam estudos na FGV, e, ao término, foram contratados para *comandar* a execução do Plano MB. A estratégia adotada por Mauro Borges é identificada por Nunes (1996) como um insulamento burocrático, visando assegurar prevalência da racionalidade técnica numa tentativa de alijar os interesses políticos partidários na formulação/execução das políticas públicas. Nessa assertiva, os gestores/tecnocratas tomariam para si a responsabilidade de conduzir o projeto de modernização do Estado de Goiás, sob responsabilidade do governo estadual.

Afirmação endossada pelo depoimento de Campos:

[...] no começo do governo ele cuidou de trazer uma equipe moderna, nova, onde os tecnocratas passaram a exercer uma influência grande no governo, porque a mão de obra até então era despreparada [...], era uma administração sem qualquer vínculo

¹ Administrador Edward Rosa de Sousa, ex-assessor de Mauro Borges, ex-integrante do grupo da FGV, professor aposentado/UFG/UCG, entrevista realizada no dia 26/6/2010, em sua residência, Goiânia.

² Administrador Dinair Cavalcanti Mundim, ex-assessor de orçamento do Governo Mauro Borges, integrou o grupo da FGV, assessor aposentado do Senado Federal, entrevista realizada no dia 3/8/2010, Brasília.

com a tecnologia moderna, com a ciência tal era uma administração muito concentrada no empirismo (CAMPOS, 2009).³

A elite técnica, apelidada de *príncipes de Mauro* (SOUSA, 2010), apropriou-se de teorias científicas que conferiam uma identidade específica ao grupo, aliadas as novas técnicas, estudos da realidade nacional e regional, creditando-se a ela a posse de saber técnico altamente qualificado e diferenciado dos demais. Com isso, seus membros foram colocados em locais estratégicos, atuando no comando, utilizando-se da técnica, do conhecimento e da racionalidade para responder às demandas postas pelas CGP: educação, saúde, estrada, energia elétrica, comunicação, agricultura, assistência social, etc. Não por acaso, tomaram a ação estatal como fio condutor capaz de promover e garantir a integração de Goiás, ao eixo dinâmico do capitalismo brasileiro, representado fundamentalmente por São Paulo.

Com desenvoltura, Mauro Borges, construiu seu secretariado; além dessa elite técnica vinculada à FGV e ao exército brasileiro, contou com forças políticas que deram sustentação à sua eleição. Nas entrevistas com ex-assessores, ficou indícios de certo grau de personalismo do ex-governador, à medida que tudo girava em torno dele. Soube aglutinar em torno de si, fiéis e comprometidos auxiliares, que compartilhavam com ele o poder, sem suprimir sua força de administrador, e, para além, angariavam-lhe apoio político. Para Rabelo (2009), a Mauro Borges foi creditada a representação fiel do soldado da democracia, do inimigo do atraso, do governador honesto.

Nessa conjuntura, dadas as correlações de forças, o período foi de muitas turbulências, muitos enfretamentos. O rápido processo de industrialização, a introdução do capital estrangeiro e das multinacionais, culminou no crescimento da camada urbana, bem como na efervescência dos movimentos sociais, das ligas camponesas em luta pela posse da terra. A mobilização no campo preocupava os setores conservadores da sociedade brasileira e também Mauro Borges. Em Goiás foi significativo o crescimento da organização camponesa, em contraposição os latifundiários criaram a Sociedade Goiana de Pecuária e Agricultura (SGPA).

Com esse entendimento, a gestão maurista contratou a assessoria do Escritório Técnico Paulo de Assis Ribeiro (com sede no Rio de Janeiro):⁴ para elaborar estudos

³ Daniel Borges Campos, ex-coordenador de Planejamento do Conselho Superior de Planejamento e Coordenação no Governo Mauro Borges, atual coordenador do tesouro da Prefeitura Municipal de Goiânia, entrevista realizada no dia 15/10/2009, no Paço Municipal, Goiânia.

⁴ Engenheiro e economista Paulo de Assis Ribeiro, fundador do Serviço de Planejamento da Fundação Brasil Central (1944), Diretor executivo da Fundação Getúlio Vargas (1944/45), assessor técnico da Confederação Nacional das Indústrias (CNI); membro fundador e diretor do Instituto de Organização Racional do Trabalho

relativos à situação agrária de Goiás. As diretrizes apontavam para a reformulação com base na modernização do agro e na retomada da política de colonização agrícola, com a criação de novos núcleos, no intuito de operar em Goiás a modernização capitalista e também conter os conflitos no campo.

Naquela conjuntura, a contratação de assessorias de escritórios técnicos era uma prática utilizada por governos estaduais, para a realização de estudos e projetos, elaborados sob a ótica do planejamento e da concepção empresarial de administração pública, com base nos problemas identificados, como soluções apontam a racionalização da gestão administrativa, com a adoção de um eficiente aparato técnico envolvendo planejamento e procedimentos administrativos racionais capazes de assegurar a modernização. Além do mais, a atuação política desses escritórios e sua “elite técnica” asseguravam a formulação de “[...] projetos privados de classe a serem universalizados mediante conversão em políticas públicas por agências estatais.” (ESTEVEES 2011, p. 16).

As estratégias de modernização não colocavam em risco os interesses dos latifundiários, mas contrapunha a ofensiva camponesa com a colonização em bases cooperativistas, estratégia que se aproximava, em parte, da experiência adotada em 1941 pelo governo estadonovista de Vargas. Criou-se, pois, no município goiano de Ceres, a Colônia Agrícola Nacional de Goiás (GANG), dentro da proposta de ocupação e interiorização do país, com início pelo Centro-Oeste. Constituiu-se na primeira experiência de colonização planejada em Goiás, atraindo migrantes e assegurando a ampliação da força de trabalho destinada à agricultura (DAYRELL, 1973).

A colonização adotada pela gestão maurista, com medidas racionalizantes, envolveu: os técnicos franceses na indicação da localização; os técnicos israelenses assessorando na organização das cooperativas; o Serviço Geográfico do Exército delimitou as áreas a serem instalados os combinados, com base em levantamento aerofotogramétrico da Força Aérea Brasileira (FAB); o Departamento de Psicologia e Psicotécnica da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) na seleção dos colonos, utilizando-se de testes psicológicos — uma inspiração taylorista — como estratégia para reduzir a ocorrência de desajustamento no ambiente de trabalho e aumentar a produtividade e a satisfação dos trabalhadores (WEINSTEIN, 2000).

(IDORT), assessor técnico e coordenador do Grupo de Estudos Sociais e Econômicos do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), um dos responsáveis pela elaboração do Estatuto da Terra (Gov. Castelo Branco) e presidente do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA) em 1965 (ESTEVEES, 2011)

O objetivo desse projeto com base na utilização de técnicas, insumo, mecanização da lavoura, disciplinamento da força de trabalho, era buscar maior produtividade, maior competitividade e maiores lucros, ao tempo em que atendia a lógica capitalista. É importante frisar que, no contexto da década de 1960, esse processo se concretizaria com a instalação, no país, de um parque industrial voltado para a produção de equipamentos e insumos para a agricultura, necessários à intensificação produtiva (ESTEVAM, 2004).

A execução do processo de colonização com bases cooperativistas coube ao tenente-coronel do exército, engenheiro de artilharia, Petrônio Maia Vieira do Nascimento Sá, que organizou o Instituto de Desenvolvimento Agrário (IDAGO). Como gestor, organizou, comandou e controlou. De maneira incontestável, legitimou e efetivou as estratégias necessárias à consolidação do projeto político-ideológico que asseguraria o progresso e a modernização do agro, com ênfase na técnica e na defesa da ordem pública, em sintonia com a estratégia de segurança nacional, controlando as agitações e combatendo a subversão no campo, identificadas nas ações empreendidas pelas esquerdas, sobretudo pelo PCB e pelas Ligas Camponesas.

Mauro Borges, na condição de líder político, adotou um discurso contrário à política tradicional e em favor do desenvolvimento, do progresso e da modernização; na prática, todavia, mostrou-se a vontade ao usar da força e da repressão contra o movimento camponês na luta por um pedaço de terra - o moderno não estava dissociado do atraso.

Nesse sentido, o depoimento do ex-governador Mauro Borges é elucidativo:

[...] As agitações rurais encontradas em curso por meu governo e proteladas em suas soluções por administrações passadas, e outras promovidas por elementos suspeitos para tumultuar a vida do estado, como em Trombas, Formoso, Porangatú, Juçara, Salobrinha, Itaporã, Canuana, Gurupi e Almas, foram energicamente debeladas, estabelecendo-se por vias legais e atendendo a princípios sociais, a verdadeira paz social na maioria da localidade mencionada (2006, p. 48).

Aliada ao projeto de colonização em terras devolutas e ao modelo do cooperativismo agrícola, Mauro Borges, por meio da Secretária de Trabalho e Ação Social (SETAS), operou uma ampla campanha de sindicalização dos trabalhadores, construindo novas bases de subordinação dos setores dominados do campo, tendo em vista que o controle social e político sobre essas categorias, a partir de então, seria conduzido por agentes do estado, sem a mediação dos grandes proprietários de terras.

É preciso reconhecer que, ao estimular a sindicalização dos trabalhadores rurais, recusava-se a condição desses espaços de lutas, na busca pela harmonia entre governo, patrões

e trabalhadores. Consequentemente, “[...] procurava fomentar a cooperação entre as classes e a paz social como forma de combate ao comunismo” (WEINSTEIN, 2000, p. 133).

Se, por um lado, a gestão maurista entregou títulos de propriedade de terra para os camponeses, ele o fez em razão da luta e da pressão desses camponeses; por outro, a ampla massificação dos sindicatos e sindicalização dos trabalhadores rurais atuou como tutela, como estratégia de controle e reprodução das relações de dominação, o que contribuiu para desmobilizá-los e, conseqüentemente, enfraquecer a luta. “[...] também aqui o capitalismo em desenvolvimento recupera não apenas o conteúdo das reivindicações, mais ainda a sua forma organizativa, convertendo-a num dos agentes da disciplina social”, transformando-se, no entendimento de João Bernardo (2009, p.421), em sindicatos burocráticos, ou seja, um canal autorizado para encaminhar as reivindicações, de cunho disciplinador, que se fortalece pela passividade e desarticulação de suas bases, atuando em favor do capital.

A proposta de modernização do agro trata-se, como se vê, de um instrumento ideológico poderoso e com todos os elementos para se fazer respeitar, impor-se e legitimar a ordem, dando, portanto, mostras de que o controle social era uma prioridade desse governo. As práticas de Mauro Borges e dos gestores refletiam seu posicionamento de classe — defensores do desenvolvimento com paz social, servindo-se da participação dos trabalhadores como estratégia de apoio às mudanças propostas, mas cerceando tal participação ao pairar qualquer ameaça à ordem instituída.

Com essa dinâmica empreendida, fica evidente que a ação da elite de técnicos é a expressão mais visível do gestor bernardiano, ao identificar nas políticas públicas um campo de atuação dos gestores, uma vez que, tais políticas funcionam como estrutura necessária à produção do sistema, ao produzir e reproduzir a força de trabalho, demonstrando uma relação privilegiada com as *CGP* (JOÃO BERNARDO, 2009, 1998, 1979).

Note-se, João Bernardo identifica os gestores, enquanto práticas presentes no âmbito privado e do Estado, tomando como referência as *Condições Gerais de Produção*, por sua articulação com as unidades econômicas, e pela organização da produção e da distribuição, sendo a condição tecnológica garantia do funcionamento integrado do sistema, o que prescinde da ação dos gestores; capaz, portanto, de responder às complexidades impostas pelo desenvolvimento do capitalismo:

[...] O processo de produção torna-se mais complexo e o peso da maquinaria aumenta; o capital concentra-se e a propriedade se dispersa nas sociedades por ações; a divisão do trabalho em manual e intelectual exacerba-se; as estruturas de poder transformam-se de forma decisiva, fundindo-se o político com o econômico (BRUNO, 1986, p.15).

Por sua vez, em termos de políticas públicas, elas não processam a partilha da mais valia-relativa, entretanto, criam todas as condições que possibilitam ao capital intensificar a exploração dos trabalhadores, por estarem voltadas para o atendimento das necessidades dos indivíduos. São esses elementos que reforçam as práticas dos gestores e sua condição de classe capitalista, que atuam de maneira decisiva na gênese desse modo de produção e processualmente, têm expandido e solidificado sua atuação ao ocuparem “[...] funções em corpos dirigentes da burocracia política e econômica, pública ou privada [...] decidem os investimentos a realizar com o capital e determinam o modo de aplicação do lucro [...] e controlam o trabalho alheio” (JOÃO BERNARDO, 1998, p. 52).

Em face dessas colocações, reforça-se a presença dos gestores na gestão maurista, por suas práticas, conduzindo e dando centralidade às CGP no processo de desenvolvimento do Estado de Goiás e, ainda, no cumprimento do Plano MB, estruturado com base no modelo de Fayol: Prever, Organizar, Planejar e Executar (POPE).

O POPE, modelo com origem no final do século XIX, consolida-se no século XX, impondo modificações no processo de trabalho, tanto do ponto de vista técnico quanto organizacional. Pautado nos pressupostos da administração científica, acompanha os modelos da gerência científica, com base no taylorismo, fordismo e fayolismo, de maneira a influenciar outros setores da sociedade, na organização e administração do trabalho em diversos ramos de atividade que não aqueles estritamente industriais (TRAGTENBERG, 2009, 1980, 1974).

Por certo, tal modelo passa a legitimar e efetivar, no campo das relações de exploração, remodelações nas formas de controle e de disciplina do capital sobre o trabalho, ao deixar o controle sobre os ritmos de trabalho na fábrica para o engenheiro de produção, chefe de seção, gerente, supervisor. Essa organização é aprimorada no modelo contemporâneo de produção conhecido como toyotismo, que tem como característica a automatização, o *just-in-time*, o trabalho em equipe, a flexibilização do trabalho. Nessa lógica de organização, o trabalho em equipe é uma estratégia para racionalizar a força de trabalho. O perfil do trabalhador especializado em um tipo de procedimento é substituído pelo polivalente, com conhecimento diversificado, não no sentido de qualificação, mas para executar tarefas sobrepostas. Ora, isso significa dizer que tal modelo é uma estratégia capitalista, com introdução de novas tecnologias e relações de trabalho para assegurar a mais valia relativa (TRAGTENBERG, 2009, 1980, 1974). Em outras palavras, o

[...] capitalismo é isso: uma relação social sustentada nas práticas da exploração da força de trabalho. Não são as máquinas, as paredes em si de uma fábrica que definem as práticas do capitalismo, mas uma relação social de exploração do tempo dos trabalhadores (PINTO, 2005).

Acresce-se ainda, que esse modelo estimula a competitividade e, conseqüentemente, o aumento da produtividade, da eficiência, da qualidade, da precisão do tempo, da racionalidade. Aspectos que tornam elementar o papel do gerenciamento do trabalho no sentido do controle. Ora, cabe lembrar que a introdução de novos modelos de organização e gestão traduz em formas alternativas de controle. E, como afirma João Bernardo, “a exploração incide, antes de mais nada, na questão do controle” (1998, p. 7).

Nesse sentido, diferentes estratégias são articuladas não só no mundo do trabalho, mas fora dele, na tentativa de construir um *homem novo*, tomando-se por base novas habilidades, conhecimento científico e capacidade física e psicológica de adequar-se ao capitalismo.

A racionalização e o conhecimento científico são formas de retirar do trabalhador a autonomia, a experiência e o domínio sobre seu trabalho, porque aqui incide a hierarquia, o poder do gestor ao utilizar-se do planejamento; ele organiza, coordena, comanda todo o processo de trabalho. Determina as metas e o tempo a cumprir, além de utilizar-se das técnicas organizacionais para adequar a força de trabalho às novas tecnologias e, ainda, acomodar os conflitos inerentes à relação capital x trabalho, presente no processo de trabalho desse modo de produção (TRAGTENBERG, 2009, 1980, 1974).

Dessa forma, é possível apreender, com Mauro Borges e os gestores, a utilização do planejamento e da técnica para se impor e exercer o controle, conduzindo o trabalhador para atuar dentro de uma padronização, ao ser incentivado a desenvolver suas habilidades e, conseqüentemente, desenvolver as competências do governo em seu conjunto.

Ao caminhar nessa direção, a prática dos gestores se sobrepõe à dos demais trabalhadores, caracterizando-se pelo saber, pelo domínio da técnica, num processo de dominação e impessoalidade, com ênfase na comunicação formal. O poder de decisão é centralizado; enfatiza-se a disciplina, a hierarquia. Aos trabalhadores, determinam-se comportamentos e posições definidas institucionalmente, com valorização de regras, normas, destreza nas atividades e produtividade. Depreende-se pois que a prática desses gestores coaduna com perspectivas eficazes de produção de mais valia.

O Plano MB, sem dúvida, propunha um novo estilo de organização administrativa, centralizada nas mãos do governador e dos gestores, com reformas nas secretarias, autarquias e departamentos, com o intuito de modernizar o arcabouço administrativo, inclusive com proposta, na tentativa de reduzir as influências do clientelismo, direcionando as decisões da

gestão para o governador, um crítico do apadrinhamento, do clientelismo e defensor da meritocracia na ocupação de cargos e promoções. Mauro Borges alegava a falta de formação adequada dos trabalhadores para o atendimento das exigências decorrentes das mudanças em curso. É possível identificar o esforço da gestão maurista em fortalecer a área de recursos humanos, voltada para o cumprimento de normas, rotinas e tarefas, reproduzindo aquilo que a gestão esperava. Nas argumentações do ex-governador (1964):⁵, as estratégias adotadas garantiram uma força de trabalho “selecionada e atuante, cercou-se de um corpo de técnicos entusiastas e de alta rentabilidade”.

Mauro Borges era um admirador das teorias da administração científica, presumindo que a eficiência e a excelência exigida por sua gestão seriam alcançadas mediante concurso público e capacitação daqueles que já estavam no serviço público. Serviu-se de práticas institucionais em favor da técnica e da meritocracia em detrimento das indicações, do empreguismo contrapondo aos interesses dos políticos, adeptos da política das cotas, das trocas de favores, demandando constantes embates políticos e inúmeras negociações, com a oposição e ainda, com alguns membros do seu partido, o PSD, uma agremiação partidária de posições conservadoras, não é por acaso a afirmação de Rabelo (2004, p. 50) em relação a esse partido, “comprometido com os interesses dos fazendeiros do interior, ou seja, com os chefes políticos locais”, sob o aval de Pedro Ludovico Teixeira, que o comandava de forma caudilhesca.

Sua condição de militar reforçava o uso do controle. Dessa forma, para incentivar a experiência republicana no trato das questões públicas, todas as ações em andamento passaram a ser enaltecidas positivamente, por serem entendidas e valorizadas como necessárias, ainda que na prática consistissem em um instrumento coercitivo para o controle das ações levadas a cabo pela gestão maurista, como, por exemplo, recorrer aos serviços da Casa Militar, comandada pelo Coronel da Polícia Militar Clementino Gomes, conforme argumenta Mauro Borges em entrevista ao Jornal Opção (1998):⁶ “[...] não chegava a ser um serviço secreto. Era apenas um instrumento para saber se o sujeito não estava gastando dinheiro demais, e se não tinha algum problema sério”.

⁵ Ofício encaminhado por Mauro Borges ao General Arthur da Costa e Silva, Ministro da Defesa, em 26/5/1964. Documento depositado no Fundo Mauro Borges do Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central (IPEHBC/PUC/GO), Goiânia.

⁶ Entrevista concedida por Mauro Borges a Euler Belém, Walder de Góes, Herbert de Moraes Ribeiro e Jose Asmar no dia 6/8/1998 e publicada no Jornal Opção, edição de 13 a 19/set/1998. Goiânia.

O posicionamento de Mauro Borges demonstra a maneira como ele buscou articular a prática militar com a ação política. Por meio das estratégias proposta por ele, é possível apreender sua coerência nas decisões políticas tomadas para aquele contexto, suas práticas institucionais refletiam seu posicionamento de classe. Como defensor da paz social, com harmonia e cooperação, sem conflitos, dentro dos limites aceitáveis, Mauro Borges fortaleceu os aspectos de autoridade e a adoção de estratégias que afastasse as influências perturbadoras das agitações políticas, na tentativa de suplantar as lutas de classe, e manter sob controle os conflitos sociais.

Tanto quanto se pode inferir, os passos dados por Mauro Borges conferiram-lhe a condição de um líder populista, mas é importante destacar que ele se diferenciava dos líderes populistas clássicos pela relação estabelecida com as camadas populares. Suas estratégias não tinham um fundo ideológico que o aproximasse dos demais líderes populistas do país, nem o apelo emocional às massas. As práticas *populistas* de Mauro Borges concretizavam-se taticamente como apoio ao Plano de Desenvolvimento Econômico, visando adesão às suas obras.

Nesses princípios está centrada a convicção reformadora de Mauro Borges, de transplantar para um estado periférico a experiência de planejamento e desenvolvimentismo, com ênfase nas *Condições Gerais de Produção*, conduzida pelos gestores, com prática de tratar as questões políticas e sociais como questão eminentemente técnica, centrada em normas racionais e legais, garantindo eficiência e controle à gestão dos negócios públicos e em sintonia com o projeto reformista, voltado para o desenvolvimento do capitalismo em Goiás, e por certo, dando legitimidade ao *tempo novo* que Mauro Borges tentou demarcar neste estado, com ordem e *progresso*.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, João. *Economia dos Conflitos Sociais*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. *A silenciosa multiplicação do poder*. São Paulo: Escrituras, 1998.

_____. *O Inimigo Oculto*. Ensaio sobre a Luta de Classes. Manifesto Anti-Ecológico. Porto: Afrontamento, 1979.

BRUNO, Lúcia. Gestores: A prática de uma classe no vácuo de uma teoria. In: BRUNO, Lúcia; SACCARDO, Cleusa (Organizadoras). *Organização, Trabalho e Tecnologia*. São Paulo: Atlas, 1986, p.115-141.

CAMPOS JR, Paulo Borges. *A transferência da sede da “Goiás” para Goiânia: 1954*. Dissertação (Mestrado), Programa de Mestrado em História das Sociedades Agrárias. Faculdade de Ciências Humana e Filosofia. Departamento de História/UFG, Goiânia, 1998.

DAYRELL, Eliane G. *A Colônia Agrícola Nacional de Goiás*. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1973. Mimeografado.

ESTEVAM, Luiz. *O tempo da transformação: estrutura e dinâmica da formação econômica de Goiás*. 2 ed. Goiânia: Ed. UCG, 2004.

ESTEVES, Carlos Leandro da Silva. *Estado e agricultura em Goiás: escritórios privados de consultoria e políticas públicas no Governo Mauro Borges (1961 – 1964)*. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2011.

GOIÁS. Plano de Desenvolvimento Agrário do Governo Mauro Borges, Governo Mauro Borges Teixeira. Goiânia, 1961: Vol. I – *Análise da Estrutura Econômica do Estado*. Vol. II – *Diretrizes para 1961 – 1965*.

GOLDMANN, Lucien. *Dialética e Cultura*. 2ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul de. *Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológico*, 18 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, Maria Cristina Teixeira. *Pedro Ludovico: um tempo, um carisma, uma história*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1990. (Coleção Documentos Goianos).

MAZA, Fábio. *O idealismo prático de Roberto Simonsen - ciência, tecnologia e indústria na construção da nação*. São Paulo: FIESP/CIESP/IRS.

NUNES, Edson. *A gramática política do Brasil: clientelismo e insulamento burocrático*. Rio de Janeiro-Brasília :Jorge Zahar-ENAP, 1996.

PINTO, João Alberto da Costa. *Os Gestores como classe dominante: notas de uma pesquisa sobre o marxismo de João Bernardo*. Revista Espaço Acadêmico, nº 54, novembro/2005, mensal. ISSN 1519.6186. ANO V. Maringá.

RABELO, Francisco Chagas E. Mobilização social e tradicionalismo político (Governo Mauro Borges, 1961-1964). In: Goiás: *Sociedade e Estado*. Org. Dalva Borges Souza. 2. ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009. P. 49-84.

_____. *Governo Mauro Borges: Tradicionalismo, Planejamento e Mobilização Social em Goiás*. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Ciência Política/UFG, Belo Horizonte, 1978.

REVISTA MANCHETE. *Mineiros e Goianos em Luta (Ferroviária)*. Rocha, Antonio; Batista, Gervásio. Número 106. Rio de Janeiro, 1º de março de 1961.

SILVA, Adailton Lopes Torres da. *Estado, Planejamento e Gestão Pública em Goiás: os governos Mauro Borges e Marconi Perillo*. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências Humana e Filosofia/UFG, Goiânia, 2003.

WEINSTEIN, Bárbara. *Organização Racional e Reforma Social*. In: (Re) Formação da Classe trabalhadora no Brasil (1920-1964). Tradução Luciano Vieira Machado. São Paulo: Cortez, 2000. 71 – 134.

TEIXEIRA, Mauro Borges. *O Golpe em Goiás: História de uma grande traição*. 2. ed. Goiânia: UCG; Vieira, 2006.

TRAGTENBERG, Maurício. *A falência da política*. Direção [da coleção] Evaldo A. Vieira. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

_____. *Administração, poder e ideologia*. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Burocracia e ideologia*. São Paulo: Ática, 1974.

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

ISSN 2238-7609

**TEMAS DA MEMÓRIA: O SENTIDO DAS COMEMORAÇÕES E A OBRA
“HISTÓRIA DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL” NA BIBLIOTECA DO
SESQUICENTENÁRIO**

Thaisy Sosnoski¹
thaisysosnoski@hotmail.com

RESUMO: A historiografia assim como as comemorações são meios de memória, e como tais suportam o seu uso e por vezes o abuso. Nas comemorações do Sesquicentenário da Independência do Brasil (1972), o governo de Médici por meio de uma comissão central organizou um extenso cronograma de eventos comemorativos, entre esses temos a elaboração da *Biblioteca do Sesquicentenário*, onde inúmeras obras sobre a Independência do Brasil foram publicadas e distribuídas, mostrando que a historiografia por vezes age como memória social. Entre essas obras encontra-se *História da Independência* analisada no presente artigo, a fim de perceber quais as tramas que envolvem a escrita da referida obra.

PALAVRAS-CHAVE: Comemoração; Memória; Historiografia.

ABSTRACT: The historiography as well as the celebrations are memory means, and how such support its use and sometimes abuse. In the Sesquicentenary of Brazil's Independence Day (1972), the government of the Medici by a central committee organized an extensive schedule of commemorative events, among those we are developing the Sesquicentennial's Library where numerous works about the Independence of Brazil were published and distributed, showing that the historiography sometimes acts as social memory. Among these works is the History of Independence examined in this paper in order to understand what the plots involving the writing of that work.

¹ Mestranda do programa de pós-graduação em História da Universidade Federal de Goiás. Bolsista Capes.

KEYWORDS: Celebration; Memory; Historiography.

*“A ninguém é lícito ignorar a importância da contribuição da História para o desenvolvimento nacional. (...) Ninguém governa sem História e sem historiadores.”*² (Presidente Médici).

Memória exercitada: as comemorações do Sesquicentenário e seus usos

As comemorações são construções feitas a partir de uma seleção de lembranças influenciadas pelas necessidades de um tempo. A ausência do referente permite que se façam leituras diversas do sujeito a ser comemorado. Ricoeur afirma justamente que “os abusos da memória, advêm de seu uso, da memória exercitada, e estes resultam da relação entre a ausência da coisa lembrada e sua presença na forma de representação” (RICOEUR, 2007).

O sete de setembro foi ao longo do tempo se transformando em momento fundador da nacionalidade, por isso

nenhum governo brasileiro quer deixar passar a data de 7 de setembro sem celebração, e é nos momentos de crise que a necessidade de afirmar um patriotismo se faz mais acentuada e as comemorações ganham um cunho político mais forte de apelo a unidade e mobilização nacional. (JOÃO, 2003, p. 67).

No ano de 1972, durante o governo do General Médici não foi diferente, sobretudo porque o 7 de setembro não era apenas mais um aniversário da Independência mas o seu sesquicentenário e deveria ser comemorado com toda a grandeza que merecia, afinal à essa época, a leitura que se fazia da Independência, era de momento fundador da nação livre.

Comemorar significa recordar com outros, portanto as comemorações pertencem a uma dimensão coletiva e em casos como das comemorações do Sesquicentenário da Independência do Brasil (1972), busca-se na rememoração de acontecimentos do passado, dar sentido e significações para o presente. Dá-se ênfase aos mitos fundadores e as utopias nacionais. Essa seleção da memória coletiva é comum em todas as comemorações de uma data nacional. As utilizações sociais da memória são visíveis nesse fenômeno das comemorações. (SILVA, 2002, p. 7).

O país que no ano de 1972 se encontrava em uma delicada situação política, vivendo um regime militar que se queria revolucionário, em meio a uma rígida censura dos meios de comunicação, a denuncia por órgãos estrangeiros das práticas de tortura, a restrição dos

² General Médici em discurso de posse como presidente de honra do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 3 de junho de 1970. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. Rio de Janeiro: IHGB, outubro-dezembro de 1970, p. 261-262. (Apud. ALMEIDA, 2009).

direitos civis e a euforia do crescimento econômico, comemorou os 150 anos de Independência, por meio de uma extensa programação.

Do mês de abril até o dia 7 de setembro aconteceram inúmeros eventos por todo país, celebrando a tão cara Independência. O calendário festivo incluía inúmeras atividades, abrangendo todas as áreas de interesse. Entre elas estavam exposições, saraus, concurso de monografias, mostras de artes, competições desportivas, congressos de história da independência, conferências, feiras, paradas militares, além da produção de um documentário. Algumas atividades eram de âmbito nacional e outras regional, ficando a cargo de cada governo organizar outras atividades em seus estados. Agarrar-se a um acontecimento do passado e projetar um futuro de êxitos são meios de se obter aceitação pública, e nas comemorações do sesquicentenário a ocasião foi amplamente aproveitada pelo governo. Nas palavras de Catroga, nas comemorações “o passado é oferecido como arquétipo ao presente e ao futuro”. (CATROGA, 2001, p. 61).

As comemorações do Sesquicentenário da Independência, seguindo o pensamento de Ricoeur, são da ordem do abuso da memória no “plano ético-político, o de uma memória abusivamente convocada, quando comemoração rima com rememoração”. (RICOEUR, 2007, p. 72) A essa memória, Ricoeur denomina memória obrigada. Todorov, ao chamar atenção para os abusos da memória, coloca as comemorações como um meio propício a esse abuso, critica o frenesi comemorativo, e alerta que quanto maior for a dimensão coletiva e histórica da memória, maior será a margem para sua invenção.

Para a historiadora Maria Isabel João,

ao instituir uma data como momento fundador, já estamos a sair do campo da História para o da memória, do campo dos fatos para o dos mitos. Reprojeta-se no passado o conhecimento do que ocorreu depois e isola-se um acontecimento, (...) que é transformado em um marco emblemático de uma comunidade. E a data torna-se objeto de rituais de celebração coletiva, de comemoração. (JOÃO, 2003, p. 62).

Importante pensar que, mesmo que se sai da história para o campo da memória, na maioria das vezes é a própria história, em sua escrita, que dá vida e corrobora com a criação dos mitos de fundação. Lowenthal nos lembra que “assim, como somos produtos do passado, também o passado conhecido é artefato nosso” (LOWENTHAL, 1998, p. 113), ou seja, artefato do discurso histórico.

Ao tratar da dupla dimensão das comemorações (memória e identidade), Fonseca observa que “a comemoração sabe que a historiografia existe, e dela necessita para se legitimar, (...) nem que seja para lhe garantir que existiu o objeto da comemoração”,

(FONSECA, 2005, p. 47). O governo Médici parecia estar ciente disso, pois mais que garantir que o objeto comemorado, Independência, existiu, ele se cercou de intelectuais e em parceria com o IHGB reforçou a narrativa conservadora acerca da Independência, valorizando um determinado passado, que era apropriado segundo sua política.

Segundo Catroga, “a historiografia, com as suas escolhas, valorizações e esquecimentos, também gerou (e gera) a ‘fabricação de memórias’ (...) contribui para a refundação e interiorização de novas memórias” (CATROGA, 2002). A historiografia assim como as comemorações, pode ser vista como rito de recordação, onde através do que se escreve, se transmite ou se ‘fabrica’ uma determinada memória.

Biblioteca do Sesquicentenário: o IHGB e a História da Independência do Brasil

A ligação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) com o Estado Brasileiro e sua importância na consolidação de uma cultura histórica sobre o Brasil já é a muito conhecida, embora afastada em alguns governos, durante o governo militar e em especial no governo do General Médici, o IHGB se reaproximou do poder, no ano de 1970 o IHGB nomeou o Presidente Garrastazu Médici como presidente de honra.³

Dessa aproximação nasceu o edifício sede do IHGB, o instituto carecia de uma sede própria, e tal obra foi realizada com a ajuda do governo, sendo a inauguração da nova sede realizada no dia 5 de setembro de 1972, no âmbito das comemorações do Sesquicentenário da Independência, contando com o Presidente Médici na cerimônia de inauguração.

No ano de 1972, a parceria entre o IHGB e o governo Médici se realizou na participação ativa do instituto nas comemorações dos 150 anos da Independência. Entre palestras e seminários, o IHGB, foi responsável pela elaboração da Biblioteca do Sesquicentenário.

No relatório As Comemorações do Sesquicentenário, assinado pelo presidente da comissão executiva central, o General de Exército Antônio Jorge Correa, é possível acompanhar toda a programação das comemorações, desde seu planejamento até seu encerramento.

Entre os eventos ocorridos durante as comemorações, registrou-se a elaboração da Biblioteca do Sesquicentenário. Neste relatório se encontra transcrito o convênio que a Comissão Executiva Central das Comemorações firmou com o Instituto Histórico e

³ Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Lata 675, pasta 55. (Apud. ALMEIDA, 2009:64).

Geográfico Brasileiro (IHGB), publicado no Diário Oficial de 26 de abril de 1972, para a elaboração da referida biblioteca. A Biblioteca do Sesquicentenário não constituía um espaço físico, o nome *Biblioteca do Sesquicentenário da Independência do Brasil*, foi dado à coleção de livros que foram publicados na ocasião.

“Coleções, ou bibliotecas, materializam-se em compilações de autores sobre um mesmo tema” e partem da ideia de completude do conhecimento (DUTRA, 2006), desta forma, a biblioteca do sesquicentenário, pretendia levar ao conhecimento do público leitor uma visão completa da história da Independência.

A primeira cláusula do convênio estabelece o valor destinado para a execução da Biblioteca do Sesquicentenário, a importância de Cr\$ 400.000,00 (quatrocentos mil cruzeiros), “para fins de edição e co-edição de livros e documentos alusivos à Independência do Brasil, que serão selecionados pela Subcomissão de Assuntos Culturais e aprovados pelo Presidente da Comissão Executiva Central.” (CORREA, 1972, p. 109).

Na cláusula terceira do convênio

o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro obriga-se a editar documentos e informações sobre pessoas e fatos da Independência brasileira, bem como estudos especiais de pesquisadores que esclareçam o alvorecer do País, devendo se ater particularmente, ao período de 1808 a 1825 e aos que a critério da Subcomissão de Assuntos Culturais forem julgados necessários ao esclarecimento do processo de Independência. (CORREA, 1972, p. 109).

Neste mesmo convênio firma-se que o IHGB será o editor, vendedor e distribuidor dos livros e documentos. O convênio também estabelece as entidades e pessoas ilustres que deverão receber uma cópia de todos os livros.⁴ Os livros deveriam ser distribuídos pelas bibliotecas do país, o que mostra que a Comissão Executiva Central pretendia que essa memória histórica sobre a Independência, circulasse e fosse lida em várias partes do país.

De acordo com Silva de Almeida, constituir o IHGB como editor e distribuidor dos livros é algo significativo, pois

o IHGB receberia recursos estatais e, à despeito da ausência de autonomia para a escolha dos textos, poderia lucrar com a venda das publicações, ainda que editadas em parceria com outros órgãos ou instituições. Pela análise do convênio, depreende-se que a União teria, somente, a atribuição de cancelar – ou não – a seleção prévia dos textos. (ALMEIDA, 2009, p. 67).

⁴ Tais entidades são: Presidência da República, Câmara dos Deputados, Senado Federal, Superior Tribunal Federal, Ministério da Educação e Cultura, Ministério das Relações Exteriores, Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Biblioteca da Comissão Executiva Central, Biblioteca Nacional e Arquivo Nacional. (CORREA, 1972:110).

No relatório temos a informação de que a Biblioteca foi composta inicialmente de 16 obras, mas outros volumes se somariam a estes, “a fim de que a Biblioteca do Sesquicentenário, oferecida aos estudiosos, transmita-lhes, no presente, e leve a gerações sucessivas, a mensagem de cultura e de patriotismo que a inspirou.” De acordo com o relatório “destaca-se entre esses (volumes que somarão) a obra *História da Independência*, em 4 volumes, organizada sob os auspícios da Comissão e coordenada pelo Acadêmico Josué Montello.” (CORREA, 1972, p. 111). E é nesta obra que centrarei minhas reflexões de agora em diante.

Para o governo, a presença do IHGB nas comemorações daria ao evento “um cunho de austeridade, consentânea com as premências da educação e da cultura nacional”.⁵ Através da escrita da história, da narrativa sobre a Independência, o governo Médici deu uma dimensão erudita aos eventos comemorativos.

O Instituto ficou encarregado de elaborar a *História da Independência do Brasil*, que “foi coordenada pelo ilustre acadêmico Josué Montello e aborda aspectos históricos, geográficos, militares, políticos e psico-sociais que influenciaram e consolidaram a nossa emancipação política”. Os artigos foram escritos “pelos mais renomados historiadores brasileiros”.⁶

Através dos livros que compõe a *História da Independência do Brasil* é possível pensar qual a ideia de Independência veiculada pelas comemorações, bem como entender como essa se projetava para o presente. A obra que é composta por quatro volumes reúne 28 artigos de inúmeros autores sobre a Independência brasileira, lida como consequência de um processo evolutivo quase natural, iniciado com a vinda da família Real para o Rio de Janeiro, o que gerou as condições necessárias para colônia se emancipar, até o reconhecimento da Independência do Brasil pela Inglaterra em 1825.⁷

Os artigos foram escritos em sua maioria por membros do Instituto Histórico e Geográfico, dos 28 artigos que compõem a obra apenas sete foram escritos por autores que não pertenciam ao corpo do IHGB. Entre eles historiadores de renome com Raymundo Faoro e Gilberto Freyre, este é autor do artigo que encerra a coletânea.

Vinte e cinco diferentes pesquisadores integraram a obra sendo que três deles possuem mais de um texto na coletânea, são eles: Pedro Calmon, presidente do IHGB e da

⁵ *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. Rio de Janeiro: IHGB, outubro-dezembro de 1970, p. 261-262.

⁶ Arquivo Nacional, Fundo Sesquicentenário, Pasta 48, documentos expedidos, ofício n° 541, encaminhado ao Ministro do Exército e datado de 12 de maio de 1972. (Apud. ALMEIDA, 2009).

⁷ Relação completa dos artigos e seus respectivos autores, ver anexo I.

comissão nacional, da subcomissão especial de assuntos culturais, que escreveu os artigos A proclamação da Independência no volume II e Pedro I no volume III, o professor Artur César Ferreira Reis que também compunha a comissão nacional e a submissão especial de assuntos culturais, com dois artigos intitulados A formação do Brasil e o instinto da nacionalidade e O ciclo das Independências americanas, publicados nos volumes I e II, respectivamente. O terceiro a ter dois artigos publicados na coletânea é R. Magalhães Júnior, membro do IHGB, literato, político, historiador e poeta, com os artigos Brasil-Reino e Preparação da Independência ambos no volume I.

Ao organizador da obra, Josué Montello, coube escrever a introdução e fazer o planejamento e a direção geral da obra. Montello era membro efetivo do IHGB e também da Academia Brasileira de Letras.

Montello em sua introdução aponta a intenção da obra,

Este livro, vindo a lume no ano em que se comemora o sesquicentenário do episódio capital da nacionalidade, traz consigo um propósito cultural, que se inspira na consciência da verdade histórica, e uma intenção comemorativa, que se harmoniza à atmosfera cívica da efeméride. [grifo meu] (MONTELLO, 1972, p. 13, Vol. I).

Na citação acima, pode-se ler a Independência como momento de fundação da nação, onde esta é referida como “episódio capital da nacionalidade” e também a vontade de transmitir por meio dos textos o processo da Independência a partir de uma “verdade histórica”, mas ao mesmo tempo, Montello ressalta a “intenção comemorativa” que o momento pedia e que está por trás da factura da obra.

Na introdução Josué Montello expõe a ideia da Independência como processo que a obra pretendia passar para os leitores, ao dizer que

nossa Independência política, longe de constituir um gesto romântico, que a época e o temperamento do Príncipe D. Pedro simultaneamente explicariam, corresponde à consequência natural de longo processo histórico que se completa com o Grito do Ipiranga. (MONTELLO, 1972, p. 13, Vol. I).

Em outro trecho é possível ler novamente a mesma ideia, Montello diz: “mais do que a sua vontade, atuou sobre ele a pressão externa do País amadurecido para autonomia política. A grandeza do Príncipe é que ele soube, na hora própria, transformar a vontade nacional na sua própria vontade.” (MONTELLO, 1972, p. 18, Vol. I)

O nascimento de uma grande nação não poderia ter-se dado por um ato romântico do príncipe, embora o Grito do Ipiranga seja o acontecimento escolhido para simbolizar todo esse processo, e por sua vez exaltado pelos autores, este se mostra como resultado de um

processo e de um sentimento de nacionalidade que já havia despertado nos brasileiros, antes do 7 de setembro.

Em vários momentos do texto Montello refere-se a esse sentimento de nacionalidade e também ao desejo de se manter a unidade territorial do país. Segundo Montello, tal sentimento já se encontrava nos movimentos que aconteceram antes do 7 de setembro. Como se lê abaixo:

Os movimentos de inspiração emancipadora que, no curso das três centúrias anteriores à Independência, eclodiram em alguns pontos do território brasileiro, com seus heróis, seus teóricos e seus mártires, indiciam a formação de outra consciência mais aprimorada – a consciência da nacionalidade. (MONTELLO, 1972, p. 13, Vol. I).

Em outras passagens a coesão nacional ou a unidade nacional aparecem quando se faz referência a esses movimentos, como na seguinte passagem: “Os movimentos autonomistas que eclodiram antes da Independência inspiraram-se na coesão nacional como elemento básico da aspiração de liberdade”, e também em outro trecho onde Montello escreve, “por isso, se variaram as idéias políticas no sonho dos que idealizaram o Brasil livre, não variou o princípio da unidade nacional em função dos ideais dessa liberdade.” (MONTELLO, 1972, p. 14 e 15) Tais ideais perpassam também outros artigos da obra, em *A formação do Brasil e o instinto de nacionalidade*, Arthur César destaca a dimensão continental do país e destaca o instinto de nacionalidade presente até mesmo nos movimentos separatistas.

O reforço da identidade e garantia de integração nacional estavam na ordem do dia do governo militar. Nos “anos de chumbo”- como posteriormente convencionou chamá-los- a defesa da nação livre e una, era o discurso que legitimava os atos governamentais.

A introdução de Montello, é composta tal como a maioria dos artigos da obra, os textos independente do assunto tratado, quase em sua totalidade partem de 1808, ressaltam o 7 de setembro chegando até 1831, ano da abdicação de D. Pedro I ou mesmo em 1972, ano do Sesquicentenário. A introdução da obra em vários momentos remete para o Sesquicentenário, o passado comemorado é base para se chegar ao presente e para pensar o futuro. Nas comemorações dos 150 anos da Independência, assim como em outras comemorações de datas nacionais, o que interessa mais que comemorar o passado é comemorar o presente. (JOÃO, 2003).

David Lowenthal alerta que “as perspectivas do presente nos tornam mais propensos a desvirtuar o passado, pois a distância multiplica seus anacronismos.” (LOWENTHAL, 1998,

p. 114). Em várias passagens do texto, pode-se ler a intenção comemorativa do presente, e também nota-se claramente a aproximação dos tempos 1822/1972, passado e presente se mesclam e se harmonizam como se não houvesse distância temporal entre eles.

Segundo Montello,

A vontade firme de corresponder à autonomia nacional, aprimorada a cada novo dia com as iniciativas que tendem a revigorá-la, constitui certamente o resumo da caminhada brasileira ao longo deste século e meio de vida emancipada. Ontem, como hoje, a vocação de liberdade, na efetiva paz democrática, corresponde ao anseio popular. (MONTELLO, 1972, p. 28, Vol. I).

Em outro momento a ideia de continuidade entre as duas datas, de 1972 como realização de 1822 é ainda mais explícita:

À hora que o transcurso do sesquicentenário (...) nos leva mais uma vez a considerar a evolução do País, podemos reconhecer, sem ufanismo despropositado, que a Nação genuína, obra de seus próprios valores, que então se delineava, tem hoje seus traços nítidos diante dos nossos olhos, como a mais importante expressão de civilização tropical do mundo moderno. (MONTELLO, 1972, p. 33, Vol. I).

A forma como Montello termina sua introdução merece ser transcrita, pois remete a utopia de grandeza do Brasil,⁸ a promessa de país do futuro, e consagra 1972 como “etapa que completará o processo de emancipação.”

Montello encerra da seguinte forma:

Certo, muito ainda nos faltará para alcançar a plenitude de nossa grandeza, com os recursos que advêm de nossas potencialidades básicas. Mas essa nova etapa, que completará o processo de emancipação nacional, corresponde ao compromisso de uma parte da geração atual e da próxima geração – a quem competirá entregar o Brasil ao novo século, com os mesmos sentimentos de liberdade democrática e de unidade nacional que deram conteúdo e forma à Independência de 1822. [grifo meu] (MONTELLO, 1972, p. 33 Vol. I).

Durante as comemorações o governo estava interessado em valorizar a atuação militar na Independência, Silva Almeida ressalta que

IHGB também participou ativamente do processo de valorização da presença militar na independência brasileira. Assim, o referido Instituto solicitou que o coronel Francisco Ruas Santos – integrante do Estado Maior do Exército e um dos autores da obra História da Independência do Brasil – proferisse palestra referente aos

⁸Sobre a ideia de grandeza do Brasil, ver: CARVALHO, José Murilo de. *Terra do nunca: sonhos que não se realizam*. In: *Brasil: fardo do passado, promessa do futuro*. Org. Leslie Bethell. Civilização Brasileira, RJ, 2002. Segundo Carvalho, “a crença num destino de grandeza foi transformada em ideologia oficial e instrumento de manipulação nacionalista durante os governos militares que dominaram o país entre 1964 e 1985. A ideologia da “grande potência” dos militares ajudou a reforçar a antiga crença no destino de um império poderoso. (CARVALHO, 2002, p. 56).

“aspectos militares” do processo emancipatório do Brasil, nas dependências do Ministério da Educação e da Cultura. (ALMEIDA, 2009, p. 67).

Essa valorização também está presente na obra, onde quatro artigos foram escritos por oficiais das forças armadas.

O Coronel Francisco Ruas Santos escreveu o texto *Guerra da Independência: as Fôrças de Terra*,⁹ no qual Ruas Santos ressalta que o processo de Independência política iniciado com a vinda da família Real, coincidiu com a progressiva organização do Exército Brasileiro. Santos narra as guerras da Independência, no Nordeste e também na Cisplatina, ao que conclui que “a vitória do Brasil nas lutas da Independência (...) foi obtida pelo seu povo com armas e com sacrifícios demorados e cruentos” e que o fator principal para essa vitória foi a existência de um Exército Nacional antes do 7 de setembro. (RUAS, org. MONTELLO, 1972, p. 159, vol. II).¹⁰

O Comandante Max Just Guedes em seu artigo *Guerra da Independência: as Fôrças de Mar*, narra as guerras da Independência pelo viés naval, demonstrando a importância da marinha para se vencer tais guerras. O texto do General Umberto Peregrino, Próceres da Independência, tem um caráter mais geral, lembrando alguns nomes importantes no processo da Independência, divididos em quatro áreas: militar, política, maçonaria e imprensa. Símbolos do Brasil, onde se trata das bandeiras utilizadas ao longo do tempo e de outros símbolos importantes, é o título do artigo escrito pelo General Jonas Correia.

A presença de textos escritos por oficiais das forças armadas exaltando o papel e a importância do exército e da marinha nas lutas pela Independência são um meio de demonstrar, em pleno regime militar, que esses eram capazes de manter a ordem e a unidade do país, assim como foram à época da Independência. Em uma analogia com a época da Independência, os militares de 1972 eram os únicos capazes de continuar a obra de D. Pedro I, mantendo a coesão e a unidade territorial.

Dentro da coletânea encontra-se um lugar para a história dos grandes homens, tendo artigos específicos para tratar do Visconde de Cairu, Pedro I e José Bonifácio.

João da Silva Lisboa, o Visconde de Cairu merece um artigo exclusivo, escrito por Pinto de Aguiar, incluído no primeiro volume da História da Independência. O merecimento se dá por ser um brasileiro que segundo o artigo influenciou em importantes decisões.

⁹ Os títulos e citações da obra *História da Independência* foram transcritos de forma literal, respeitando a grafia da época, apresentando, portanto, divergências em relação à grafia vigente.

¹⁰ As citações referentes a obra *História da Independência*, apresentarão a seguinte forma: (nome do autor, nome do organizador, ANO, PÁGINA e volume).

Estudioso das ciências econômicas, Cairu teria influenciado na decisão da abertura dos Portos, visto como ato decisivo para a autonomia econômica do Brasil. Posteriormente, Cairu teria atuado e influído no episódio do “Fico” e na Independência do Brasil, por meio de seus impressos.

Dom Pedro I aparece no terceiro volume, em um artigo escrito por Pedro Calmon, onde este narra toda a vida do príncipe, desde seu nascimento em Portugal, sua infância e juventude no Brasil, sua habilidade para a música e para as armas, assim como sua pouca educação por ter crescido nos trópicos. Seus amores de juventude são narrados, assim com o seu casamento com D. Leopoldina e nascimento de seus herdeiros. O escandaloso caso que manteve com Domitila, a Marquesa de Santos e o reconhecimento de filhos ilegítimos não foram fatos esquecidos por Calmon. O texto apresenta uma humanização do herói da Independência, apresentando seus deslizes e limitações, mas também valoriza sua bravura na Independência e sua liderança militar ao lutar em Portugal, para defender o trono de sua filha, D. Maria. Ao falar sobre a memória de D. Pedro, Calmon diz que o tempo lhe fez justiça, e ressalta: “*Ressoa mais forte em 1972: o sesquicentenário da tarde translúcida do Ipiranga, em que abriu ao Brasil o seu roteiro de nação livre*”. (CALMON, org. MONTELLO, 1972, p. 50, Vol. III).

José Bonifácio tem seu lugar como patriarca da Independência, no artigo *Perfil de Bonifácio*, escrito por Assis Barbosa, onde é narrada a vida de Bonifácio, seus feitos na ciência e posteriormente no campo político. Barbosa contesta a visão pejorativa de Varnhagen a respeito de Bonifácio, acusando-o de escrever baseado em motivações pessoais.

Pedro Calmon é também autor do texto *A proclamação da Independência*, que aparece no segundo volume da obra. Calmon, narra com muitos detalhes os momentos que antecederam e precederam o fato. Tendo como subtítulos *A Jornada Triunfal, 7 de setembro, às 4 da tarde, Independência ou Morte*, entre outros.

No texto de Pedro Calmon, apesar de uma referência a circular de José Bonifácio, onde afirma que o “Brasil se considera tão livre como Portugal” (CALMON, org. MONTELLO, 1972, p. 55 Vol. II), pode-se ler também uma parte intitulada *As cartas decisivas*, onde o autor escreve sobre os conteúdos das cartas e transcreve trecho das mesmas. Neste aspecto Calmon diverge da leitura de Varnhagen quanto à influência das cartas na decisão do Príncipe, para Varnhagen as cartas só apressam a proclamação, Calmon as coloca como decisivas. (VARNHAGEN, 1972)

Para o momento “exato” da proclamação, Calmon recorre a testemunhos oculares que narraram o momento:

...deixou-o um instante meditativo, *às margens do Ipiranga* (4 e meia da tarde de 7 de setembro). ‘Depois de um momento de reflexão’- recorda Canto e Melo, ‘brado (poderia dizer, explodiu). *‘Já é tempo!...Independência ou Morte! Estamos separados de Portugal!...’* [grifos do autor] (CALMON, org. MONTELLO, 1972, p. 62, Vol. II).

Calmon recorre a todo instante aos testemunhos, como forma de enfatizar o feito e transmitir a ideia de veracidade dos fatos, narrados pelos próprios personagens da história.

No texto de Pedro Calmon a narrativa é contada de forma heroica, ressaltando a figura de Pedro I. Também neste artigo Calmon narra o romance que D. Pedro I teve com Domitila de Castro Canto e Melo, no sítio do Ipiranga. Calmon introduz o tema com as seguintes palavras: “Se para completar a naturalização (de Dom Pedro como brasileiro) precisasse do amor, fulminante amor brasileiro – lá o surpreendeu, e cativou Domitila de Castro Canto e Melo, irmã do seu capitão-camarista”. (CALMON, org. MONTELLO, 1972, p. 55, Vol. II)

Calmon dedica três pequenos parágrafos sob o subtítulo de *O Romance no Ipiranga*, para narrar o envolvimento do Príncipe com a futura Marquesa de Santos. Para uma narrativa heroica, não faltou nem o romance. O tom da narrativa é o de um romance literário, embora não se abra mão das fontes, dos documentos e testemunhos. Trechos das cartas são transcritos, imagens de documentos referentes ao acontecimento estão presentes no artigo, mas a ocasião era de celebração, de comemorar a figura do Imperador Perpétuo do Brasil, possibilitando assim, que se construísse uma narrativa, que estava mais preocupada em exaltar o feito, que em pensá-lo ou refleti-lo.

Destaco aqui outra passagem do texto de Calmon, intitulada *7 de Setembro, Às 4 da tarde*, neste tópico Pedro Calmon, faz uma descrição do acontecimento através do quadro de Pedro Américo, *O Grito do Ipiranga*. Leia a seguir:

Era uma tarde de luz e paz, essa que o pincel retrospectivo de Pedro Américo (na tela gigantesca do Grito) eternizou sem mentir. Tirem-lhe (no doce panorama que as circunstâncias tornaram estridentemente histórico) os uniformes absurdos da Guarda de Honra, instituída em 1º de dezembro; o fioso cavalo do Príncipe, que montava uma sólida mula gateada; os seus bordados; quando em viagem trajava uma fardeta de oficial miliciano- e o quadro ganhará toda a verossimilhança da cena, como a descrevem o Capitão-mor Manuel Marcondes, o arguto Padre Belchior, o Capitão Canto e Melo. [grifo meu] (CALMON, 1972, p. 56).

Calmon sugere uma crítica ao quadro, por meio dos seus conhecimentos históricos o autor aponta os elementos contraditórios, mas ainda assim, apresenta o quadro como representação da cena, quando escreve que este sem alguns elementos *ganhará toda verossimilhança da cena*. A reprodução do quadro está entre as imagens que ilustram o artigo,

mas não aparece quando Calmon escreve sobre o quadro (p.56), e sim após algumas páginas (p.68), reforçando assim a ideia do quadro como representação do fato histórico, já que se encontra descolado do texto que o critica.

No fim do quarto volume, Montello escreve uma pequena nota de onde nota-se que a escrita da história encontrada na obra *História da Independência* também compunha as comemorações. Nesta nota, Montello escreve que a obra foi planejada e executada em pouco tempo e que, esta *História da Independência do Brasil*, “destinada a constituir, no plano bibliográfico, um dos marcos comemorativo de nossa autonomia política, vale por um testemunho a mais do espírito de cooperação de quantos nos deram a parcela de seu saber e de seu entusiasmo patriótico para levá-la a bom termo.” (MONTELLO, 1972, p. 247, vol. IV.) A afirmação de Montello mostra que a “historiografia também funciona como fonte produtora e legitimadora de memórias e tradições, chegando mesmo a fornecer credibilidade científica a novos mitos de (re) fundação de grupos e da própria nação” (CATROGA, 2001, p. 50)

Todorov alerta que “como todo trabalho sobre o passado, o trabalho do historiador jamais consiste apenas em estabelecer fatos, mas também em escolher alguns deles, como sendo mais destacados e mais significativos que outros, para, em seguida, relacioná-los entre si;” Para Todorov “esse trabalho de seleção e combinação é necessariamente orientado pela busca não da verdade, mas do bem”. Em grande parte essa seleção é socialmente condicionada, e não o trabalho maquiavélico de um historiador isolado.¹¹ Para Lowenthal, também o fato de se conhecer o futuro do passado, influencia, nas palavras do autor, “conhecer o futuro, força o historiador a moldar sua narrativa de modo a fazê-la entrar e acordo com o ocorrido”

Os rituais de comemoração são, de acordo com Burke, “recriações do passado, atos de memória, mas são também tentativas para impor determinadas interpretações do passado, para moldar a recordação.” (BURKE, 1992, p. 241) As comemorações do Sesquicentenário atuaram neste sentido, moldando a recordação, através dos eventos ditos populares, como encontros cívicos e a peregrinação dos restos mortais de D. Pedro I, e também através da escrita da história, onde através da narrativa transmite-se uma interpretação do passado que atua como uma memória social.

REFERÊNCIAS

¹¹ Todorov, Tzvetan. *Os abusos da memória*, Paris, Arléa, 1995, p. 150. (Apud. RICOEUR, Paul. *A memória, a História, o Esquecimento*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007, p. 99).

Fontes

MONTELLO, Josué. (org.) *História da Independência do Brasil. Edição Comemorativa do Sesquicentenário*. 4 volumes, A Casa do Livro, 1972.

CORRÊA, Antônio Jorge. *As comemorações do Sesquicentenário*. Brasília, Instituto Internacional do Livro, 1972. (Coleção Biblioteca do Sesquicentenário da Independência)

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Adjovanes Thadeu Silva de. *O regime militar em festa: a comemoração do Sesquicentenário da Independência brasileira (1972)*. Rio de Janeiro: UFRJ/ PPGHIS, 2009. (Tese de conclusão do curso de Doutorado)

BURKE, Peter. *A História como Memória Social*. IN: O mundo como teatro - estudos de antropologia histórica. Lisboa. Difel, 1992.

CATROGA, Fernando. *Memória, história e historiografia*. Coimbra: Quarteto editora, 2001.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Trad. MENEZES, Maria de Lourdes. 2 ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

DUTRA, Eliana de Freitas. *A nação nos livros: a biblioteca ideal na coleção brasileira*. In: *Política, nação e edição: o lugar dos impressos na construção da vida política do Brasil, Europa e Américas no Séc. XVIII-XX*. SP: Annablume, 2006.

FONSECA, Luis Adão da. *A dupla dimensão das comemorações na época contemporânea*. In: *Mimesis*, Bauru, v.26, n.1, p.29-52, 2005.

JOÃO, Maria Isabel. *Memória e comemoração*. In: *História Revista*, 8 (1/2) :57-88, jan/dez, 2003.

LOWENTHAL, David. *Como conhecemos o passado*. Trad. Lúcia Haddad. In: *Projeto História*, SP (17), Nov.1998.

SANDES, Noé Freire. *A invenção da nação: entre a Monarquia e a República*. Goiânia, Ed. da UFG, Agência Goiana de Cultura Pedro Ludovico Teixeira, 2000.

RICOEUR, Paul. *A memória, a História, o Esquecimento*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____. *O passado tinha um futuro*. In: Morin, Edgar. *A religação dos saberes. O desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SILVA, Helenice Rodrigues da. *"Rememoração"/comemoração: as utilizações sociais da memória*. *Revista Brasileira de História*, vol.22 n.44, São Paulo, 2002.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. *História da Independência do Brasil*. 6ª edição. Instituto Nacional do Livro, 1972. Coleção *Biblioteca do Sesquicentenário*.

Anexo I

Introdução- *Josué Montello (da Academia Brasileira de Letras e do IHGB)*

Volume I

A formação do Brasil e o instinto da nacionalidade- Arthur Cezar Ferreira Reis (Presidente do conselho Federal de Cultura e do IHGB)

Caminhos da Independência: os movimentos autonomistas- Américo Jacobina Lacombe (Presidente da Fundação da casa de Rui Barbosa e do IHGB)

Mudança da Família Real para o Brasil: suas conseqüências políticas- Marco Carneiro de Mendonça (do IHGB)

Perfil de Cairu- Pinto de Aguiar (do Instituto Histórico e Geográfico da Bahia)

Brasil-Reino- R. Magalhães Júnior (do IHGB e da Academia Brasileira de Letras)

A Revolução Constitucionalista de 1820. A representação brasileira às Cortes Gerais- Raymundo Faoro (do Conselho Federal de Cultura)

Preparação da Independência- R. Magalhães Júnior (do IHGB e da Academia Brasileira de Letras)

Volume II

A Imprensa na Independência- Barbosa Lima Sobrinho (do IHGB e da Academia Brasileira de Letras)

A Proclamação da Independência- Pedro Calmon (Presidente do IHGB e membro da Academia Brasileira de Letras)

Itinerário da Independência- Eduardo Canabrava Barreiros (do IHGB)

O ciclo das Independências americanas- Arthur Cezar Ferreira Reis (Presidente do Conselho Federal de Cultura e do IHGB)

Guerra da Independência: as Fôrças de Terra- Cel. Francisco Ruas Santos (do Instituto de Geografia e História Militar do Brasil e do IHGB)

Guerra da Independência: as Fôrças de Mar- Comandante Max Just Guedes (do IHGB)

A Independência nas Províncias- Herculano Gomes Mathias (do IHGB)

Volume III

D. Pedro I- Pedro Calmon (Presidente do IHGB e membro da Academia Brasileira de Letras)

José Bonifácio- Francisco de Assis Barbosa (do IHGB e da Academia Brasileira de Letras)

Próceres da Independência- General Umberto Peregrino (do IHGB)

Fundamentos econômicos da Independência- Djacir Menezes (Reitor da Universidade do Rio de Janeiro e membro do IHGB)

O Rio de Janeiro ao tempo da Independência – Gilberto Ferrez (do IHGB)

São Paulo ao tempo da Independência- Ernani Silva Bruno (Diretor do Museu da Casa Brasileira São Paulo)

A Constituinte de 1823- Evaristo de Moraes Filho (da Sociedade Internacional do Direito do Trabalho, do Instituto dos Advogados Brasileiros)

Volume IV

A Constituição do Império- Ministro Cândido Mota Filho (do IHGB e da Academia Brasileira de Letras)

Símbolos do Brasil- Gen. Jonas Correia (do Instituto de Geografia Militar do Brasil e do IHGB)

O Hino da Independência- Andrade Muricy (do Conselho Federal de Cultura e da Academia Brasileira de Música)

Reconhecimento do Império- Embaixador Carlos Alfredo Bernardes

A base física do Império- Manuel Diégues Júnior (do IHGB)

O Processo de autonomia cultural- Afrânio Coutinho (da Academia Brasileira de Letras)

A Unidade Nacional do Império- Gilberto Freyre (Presidente do Conselho do Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais)

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

ISSN 2238-7609

IMPrensa e cultura religiosa: o Santo Daime e o caso Glauco

Thiago Rojas Burigato Costa
thiago.burigato@gmail.com

RESUMO: Este trabalho tem por finalidade descobrir se as principais revistas semanais de informação do país, *Isto É*, *Veja*, *Época* e *Carta Capital*, abordaram de forma preconceituosa a ayahuasca e a regulamentação de seu uso em cerimônias religiosas. Os materiais analisados tem por base a cobertura do caso Glauco. O cartunista e seu filho, Raoni, foram assassinados pelo membro de um culto que fazia uso do chá alucinógeno. Usando a Análise de Conteúdo, buscamos detalhar imagens, palavras, frases e expressões para averiguar se foram indiscriminadamente utilizadas de forma a colocar a culpa pelos crimes cometidos sobre a substância, ou sobre a igreja que permitiu seu uso. Os resultados revelam que muitas das decisões editoriais não são baseadas em pré-julgamentos, mas sim na busca por uma audiência maior ou na defesa de uma política editorial.

PALAVRAS-CHAVE: Tolerância Religiosa; Jornalismo de Revista; Análise de Conteúdo.

ABSTRACT: This paper aims at investigating if the main weekly news magazines in the country, *Isto É*, *Veja*, *Época* and *Carta Capital*, approached the ayahuasca and the regulation of its use in religious ceremonies in a prejudiced manner. The materials analyzed are based on the Glauco case. The cartoonist and his son, Raoni, were murdered by the member of a cult that makes use of the hallucinogenic tea. Using the Content Analysis, we detailed images, words, phrases and expressions in order to verify if they were indiscriminately used to blame the substance or the church that allowed its use for the crimes. The results reveal that many editorial decisions are not based on preconceived assumptions, but on the search for a bigger audience or on the defense of an editorial policy.

KEYWORDS: Religious Tolerance; Magazine Journalism; Content Analysis.

Esta comunicação, fruto de uma pesquisa mais ampla, visa discutir, de forma sucinta e parcial, os questionamentos sobre as intenções, sobre as mensagens e os conteúdos das principais revistas semanais de informação do país, quando enfocaram a ayahuasca e as religiões que promovem o uso deste chá. Estas matérias estão ligadas à cobertura do caso Glauco. Mesmo não tendo espaço para uma discussão teórico-metodológica que o assunto exige, pretende-se expor as linhas gerais que nortearam os horizontes da nossa investigação. Assim, restringiremos o instrumento de análise aqui apresentado à Análise de Conteúdo, mesmo que durante a pesquisa tenhamos nos servido de outros além deste.

O cartunista e seu filho, Raoni, foram assassinados por um rapaz acolhido pela igreja fundada por Glauco, a Céu de Maria, ligada à corrente religiosa Santo Daime. Nos cultos, os membros fazem uso de uma substância alucinógena (para os usuários, enteógena, ou seja, que permite a ligação com o divino) que atende por nomes como ayahuasca, daime, hoasca ou vegetal, de acordo com o grupo religioso em que se insere.

Como foi bem colocado na reportagem “O doido, o daime & o crime”, da revista *Época*, estudada por esta pesquisa, é “natural que, após a morte em circunstâncias estranhas de alguém tão conhecido como Glauco, surjam dúvidas e suspeitas em relação ao ambiente em que o crime foi fomentado”. O inusitado e o desconhecido geralmente se tornam o centro das matérias jornalísticas, e na cobertura do assassinato do cartunista e de seu filho não foi diferente. Os textos tinham como cerne os métodos das igrejas ayahuasqueiras, a influência que o chá do daime exerce sobre quem o consome e a investigação sobre até que ponto o consumo da substância e as lideranças religiosas que o permitiram tiveram responsabilidade sobre os crimes que aconteceram.

Não podemos acusar, portanto, as revistas pesquisadas que trataram do tema de serem preconceituosas ou de tentarem impugnar sobre a ayahuasca e sobre as igrejas a responsabilidade pelos assassinatos baseando-se simplesmente no enfoque que escolheram. O preconceito e o julgamento, porém, muitas vezes permanecem escondidos sob pequenos adjetivos, em construções frasais, nas expressões destacadas, na seleção de fontes consultadas, ou mesmo na escolha de uma foto que evidencie algo mais do que se faz supor.

Utilizando a Análise de Conteúdo como ferramenta, foram detalhados dezoito elementos – dentre capas, editoriais, artigos, notas, notícias, reportagens, entrevistas e cartas –

presentes em doze edições das revistas *Veja*, *Isto É*, *Época* e *Carta Capital*. Desses dezoito elementos estudados apresentaremos aqui apenas dois a título de amostragem da pesquisa.

Veja foi a primeira revista semanal a ser produzida no Brasil. Criada em 1968, é também a revista de maior circulação no país, com tiragem de aproximada de 1.100.000 exemplares por edição. Constantemente é criticada por sua postura notoriamente conservadora e contrária aos movimentos de esquerda, ainda que oficialmente jamais tenha declarado ser defensora de qualquer corrente política. É publicada pela Editora Abril.

Com tiragem de cerca de 420.000, a *Isto É* é a segunda magazine semanal de informação mais antiga do Brasil. Autodeclara-se a revista mais premiada do país. Foi criada em 1976 pela Editora Três.

A revista *Época* passou a ser publicada por aqui a partir de 1998 pela Editora Globo. É parte da franquia da revista alemã Focus. Sua tiragem gira em torno de 405.000.

Fundada pelo mesmo criador das revistas *Veja* e *Isto É*, Mino Carta, a *Carta Capital* é o único dos semanários com uma posição ideológica declarada. Voltada para a esquerda, tem foco na análise e na opinião, contando com um grande número de colunistas. Seu conteúdo é predominantemente sobre política, economia e, em menor parte, cultura. É publicada desde 1994 pela Editora Confiança com uma tiragem aproximada de 73.000 exemplares.

Com o auxílio da Teoria Organizacional pôde-se traçar como a busca por mais leitores, ou o comprometimento com uma linha editorial guiaram tais publicações, evidenciando quais decisões foram tomadas em detrimento de uma suposta isenção.

Análise de conteúdo

Dentre os recursos usados nas pesquisas sobre comunicação, a análise de conteúdo é uma das que mais se destaca entre aqueles que almejam investigar a fundo os métodos de construção de uma mensagem, quais significados estão subentendidos em um texto e com que intenções um discurso foi escrito. Usando fórmulas baseadas em exames qualitativos e quantitativos, sua finalidade é descobrir o que expressa determinado conteúdo, tanto no que é explícito no texto, quanto no que foi escondido pelo autor nas entrelinhas, de forma consciente ou não.

Bardin definiu a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos

relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (BARDIN, 1977, p. 42).

No princípio da concepção da análise de conteúdo, as pesquisas, baseadas no modelo positivista, eram totalmente quantitativas, gerando seus resultados por meio das contagens e categorizações atribuídas pelos pesquisadores a determinados elementos do material analisado. Com a inevitável constatação de que esta forma de exame não era suficiente para a compreensão de minúcias, além da impossibilidade de relacionar o discurso com os fatos da época em que foram escritos e o contextos culturais e sociais em que se incluem, despertou-se a necessidade de uma investigação menos empírica e mais intuitiva.

A análise de discurso qualitativa preza pela busca da subjetividade e pela interpretação dos dados, porém, não se torna por isso menos científica. Para Moraes:

A ênfase na subjetividade não é inconciliável com o rigor científico. Este não exclui nem substitui sentidos latentes e intuições não quantificáveis. A análise de conteúdo, numa abordagem qualitativa, ultrapassa o nível manifesto, articulando o texto com o contexto psicossocial e cultural. (MORAES, 1999, p. 27).

Algumas questões apontadas como barreiras à utilização deste modelo de pesquisa baseiam-se no fato de que, por ser a análise de conteúdo ancorada principalmente na subjetividade, cada investigador teria sua própria interpretação dos conteúdos analisados, gerando discrepâncias de acordo com a cultura dos investigadores. Quanto a isso, Minayo (2004, p. 203) esclarece que a análise de conteúdo tem o objetivo de “ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica em relação à comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observação”.

Orlandi (2001) também aponta que não existe um significado sem interpretação e ressalta que ela é o resultado das interações entre quem se expressa e quem analisa. Tais afirmações denotam a importância de ter um olhar crítico sobre o processo como um todo, sem desconsiderar nem o autor e nem o receptor. Além disso, um pesquisador não deve meramente interpretar, mas sim averiguar de que modo um texto adquire sentidos.

Moraes compartilha da mesma ideia:

Os valores e a linguagem natural do entrevistado e do pesquisador, bem como a linguagem cultural e os seus significados, exercem uma influência sobre os dados da qual o pesquisador não pode fugir. De certo modo a análise de conteúdo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação. (MORAES, 1999, p. 12).

O contexto, portanto, não deve nunca ser desprezado. Ter em mente quem é o emissor, o receptor, e qual é a estrutura da mensagem é fundamental para a compreensão e a

sistematização dos dados. A exposição das condições no tempo e no espaço em que a pesquisa vai ser realizada também é peça-chave nesse processo.

A explicitação das finalidades é imprescindível para qualquer pesquisa científica, e aquelas voltadas à comunicação não são exceção. Usando as categorizações de Laswell para a comunicação, Moraes (1999) divide os objetivos da análise de conteúdo em seis fatores:

1) “Quem fala?”: a pesquisa é centrada na mensagem, de onde tenta-se descobrir traços que evidenciem as características e a personalidade do emissor.

2) “Para dizer o que?”: o foco é o sentido que o autor procurou explicitamente inculcar em sua mensagem.

3) “A quem?”: o pesquisador busca, através de detalhes das mensagens, compreender a que tipo de público as informações eram direcionadas.

4) “De que modo?”: o estilo, a linguagem e a estrutura textual são as bases para esse tipo de análise.

5) “Com que finalidade?”: além do foco no conteúdo explícito, visa o entendimento dos sentidos ocultos, revelando o que se esconde nas entrelinhas.

6) “Com que resultados?”: o cientista deve descobrir quais impressões a mensagem deixou no receptor.

Uma pesquisa não precisa ater-se, porém, a apenas um desses pontos, usando quantos deles forem necessários para alcançar a compreensão desejada.

Sendo toda forma de mensagem simbólica, deriva daí o próximo ponto a ser definido por aqueles que se aventuram na análise de conteúdo: buscar o sentido latente, ou subordiná-la apenas ao conteúdo manifesto? Em outras palavras, realizar um estudo centrado apenas na objetividade ou expandi-la também ao que é subjetivo? (MORAES, 1999)

Enquanto a primeira escolha leva o pesquisador a analisar apenas o que é explícito, a segunda o faz investigar também o conteúdo implícito. Obviamente, quem opta pelo caminho mais longo está em busca de respostas mais aprofundadas e se propõe a contextualizar, categorizar e interpretar uma maior quantidade de dados para compreender, de acordo com sua perspectiva, por meio da inferência, significados que talvez tenham estado ocultos até mesmo para o autor do texto.

O próximo passo é a seleção do material a ser utilizado. Todo documento previamente escolhido para fazer parte da pesquisa deve ser consultado e ter sua relevância analisada. A importância relegada a cada um dos materiais varia de acordo com a proposta do estudioso, não havendo, portanto, alguma direção pré-definida sobre qual tipo de dado é

relevante e qual deve ser ignorado. Tudo aquilo que não for útil para a obtenção do resultado pretendido deve ser descartado.

O que for considerado essencial para o progresso do trabalho deve a seguir ser unitarizado e categorizado. A unitarização consiste na divisão do material que é objeto do estudo, podendo ser separado em frases, parágrafos ou em documentos inteiros, de acordo com a necessidade da pesquisa. Importa que todo o conteúdo mantenha seu sentido mesmo após a fragmentação:

No processo de transformação de dados brutos em unidades de análise é importante ter em conta que estas devem representar conjuntos de informações que tenham um significado completo em si mesmas. Devem poder ser interpretadas sem auxílio de nenhuma informação adicional. Isto é importante, já que estas unidades nas fases posteriores da análise serão tratadas fora do contexto da mensagem original, integrando-se dentro de novos conjuntos de informações e, então, deverão poder ser compreendidas e interpretadas mantendo-se o significado original. (MORAES, 1999, p. 18).

A unitarização, segundo Moraes, é o primeiro passo para a categorização. Esta parte visa estabelecer a divisão das unidades de análise de acordo com suas semelhanças. As classificações possíveis devem abranger todos os aspectos da pesquisa (nenhuma unidade pode ser deixada de lado) e são determinadas por quem a faz, tendo em vista o método que pretende adotar e os objetivos que quer alcançar. Tais categorizações podem variar, portanto, em níveis como sintáxicos, léxicos, semânticos, entre outros.

Independente de quais tipos de classificações tenham sido escolhidos pelo analista, eles devem seguir determinados critérios. O primeiro é ser relevante: qualquer grupo (e seus subgrupos, se existirem) formado mediante as categorizações deve ser necessário para a pesquisa. Não adianta criar uma divisão que, contendo material já selecionado e unitarizado, não tenha sentido ou utilidade nenhuma para o estudo em questão.

A organização do modelo de análise deve também ser “fundamentada em um único princípio ou critério de avaliação” (MORAES, 1999, p. 22). O uso de critérios diversos, como categorizar por adjetivos (nível sintático) e por significação de expressões (nível semântico) quebra a homogeneidade do tratamento dos dados e, nos casos em que tal resultado não seja necessário e não tenha sido pretendido, dificulta ou mesmo impossibilita o decorrer do estudo e a obtenção dos objetivos propostos.

Por fim, todos os critérios devem deixar explícitos os tipos de conteúdos que abrangem. Neste ponto, o tratamento das informações faz com que diversos cientistas possam chegar a resultados semelhantes quanto as suas classificações. Um texto descritivo – peça fundamental para a conclusão da análise – acompanha cada categoria usada, e nele citações

diretas são utilizadas com frequência. Verificada a consistência das categorizações e que cada elemento está classificado em apenas um grupo, o estudo alcança o ponto derradeiro.

A interpretação e a inferência são a essência da análise de conteúdo. Nos casos em que nenhuma teoria referencial foi escolhida a priori para fundamentar a pesquisa, a teorização sobre os dados e as classificações se tornam o próprio fim do estudo.

A teoria emerge das informações e das categorias. Neste caso a própria construção da teoria é uma interpretação. Teorização, interpretação e compreensão constituem um movimento circular em que a cada retomada do ciclo se procura atingir maior profundidade na análise. (MORAES, 1999, p. 26).

Contextualizando todas as informações que se deseja estudar, a análise de conteúdo se torna uma poderosa ferramenta nas mãos de cientistas sociais em busca da compreensão dos signos de uma mensagem além daquilo que suas palavras denotam, aproximando a subjetividade à ciência ao dar ênfase às interpretações, uma vez que sem as visões pessoais de cada receptor, nenhuma mensagem ganha significado.

VEJA:

Capa: “O Psicótico e o Daime”

(Edição n.º 2157, 24 de março de 2010)

Logo abaixo da chamada “O psicótico e o Daime” está a inscrição “Até que ponto se justifica a tolerância com uma droga alucinógena usada em rituais de uma seita?”. Fica evidente nestas palavras que a opinião da revista é a de que a ayahuasca foi a causadora do crime e ao questionarem a tolerância com relação à substância evidenciam o posicionamento de que seu uso deve ser combatido. Nota-se certo desprezo pela igreja na forma pejorativa em que foi empregado o termo “seita”. A expressão “droga alucinógena” também reflete um tom de aversão ao chá por parte da publicação.

As cores dominantes na capa são o vermelho e o preto. As palavras “O Psicótico e o Daime” formam um degradê, no qual “O Psicótico”, por estar em cima, tem tons do branco ao laranja, e “e o Daime” é predominantemente vermelho. Sobre um fundo de mesma cor, e atrás do logo da revista, está a foto de Carlos Eduardo em sua cela. Seu rosto está ferido mas sua expressão é serena. No canto direito uma legenda: “Carlos Eduardo Sundfeld Nunes, assassino confesso do cartunista Glauco e seu filho Raoni”

Editorial: “Alucinação e Civilização”

(Edição n.º 2157, 24 de março de 2010, p. 11)

A seção “Carta ao Leitor” dedicou uma página da revista para explicar ao público o posicionamento da publicação com relação à liberação e ao consumo da ayahuasca.

No canto superior direito da página, quebrando o segundo dos três parágrafos está uma imagem do culto mostrando a igreja e seus membros em roupas típicas. Na legenda lê-se: “Cena de um ritual da seita Céu de Maria, criada pelo cartunista Glauco: o combustível é uma droga alucinógena que tem aprovação e apoio governamental”. Evidencia-se pela frase o posicionamento da revista contrário à decisão do governo de liberar a substância, como que tentando promover alguma forma de indignação no público ao destacar que o Estado está apoiando “uma droga alucinógena”.

O texto começa explicando que a revista publicou uma reportagem especial sobre a morte de Glauco e de Raoni “porque o crime suscita uma discussão a respeito de tolerância e limites”. Em seguida, fala-se sobre Carlos Eduardo, sua condição como esquizofrênico e seu histórico com drogas como cocaína e maconha, o que o teria levado a procurar a Céu de Maria para livrar-se da dependência.

A revista esclarece sobre os componentes do chá e como a substância DMT, presente na bebida, age sobre o sistema nervoso central causando “perda da noção de tempo e alterações emocionais que variam do êxtase ao desespero”. O texto ressalta que “De acordo com os médicos ouvidos por *VEJA*, é pertinente a percepção do pai do assassino de que o uso do daime pode ter agravado a esquizofrenia e contribuído para o surto que resultou na morte a tiros de duas pessoas”.

O segundo parágrafo destina-se a traçar um histórico sobre a normatização da ayahuasca, lembrando que em 1992 seu uso foi liberado, em 2004 o chá foi retirado da lista de drogas alucinógenas e em janeiro de 2010 foram explicitadas as regras que proibiam a comercialização e propaganda da substância. Em seguida, a revista afirma não haver “estudos científicos aprofundados e seguros sobre os riscos para a saúde mental do uso constante de DMT na forma de chá”, e crava: “em atendimento ao princípio constitucional da liberdade religiosa, o governo federal liberou a utilização sem regras nem limites de uma substância química alucinógena”, o que não vem a ser verdade, uma vez que seu uso foi restrito a rituais religiosos e, como a própria revista destacou, teve sua comercialização e divulgação coibidas pela legislação.

No último trecho, a publicação afirma ser provável que a liberação tenha sido motivada pelas definições da Segunda Conferência Nacional de Cultura que considerou dever

do estado “registrar, valorizar, preservar e promover” as comunidades ayahuasqueiras. As últimas frases do texto demonstram de forma mais contundente a opinião da revista ao criticar os “exageros quando se pratica a tão desejada tolerância”, ao considerar os métodos da Céu de Maria como “pajelança química travestida de religiosidade pastoril” e ao deixar evidente a concepção de que os rituais contribuíram para a tragédia de Glauco e sua família.

CARTA CAPITAL:

Artigo: “Daime Expiatório”

(Edição n.º 589, 31 de março de 2010, p. 36)

O artigo de três páginas de *Carta Capital*, assinado por Carlos Minuano, assume a posição de defender a liberação do uso da ayahuasca. Sob a retransmissão “Religião”, o olho diz: “O assassinato do cartunista Glauco provocou comoção, mas não há base científica para relacionar o uso da ayahuasca com tendências homicidas”.

No centro da página 36 está a foto de uma pessoa não identificada, provavelmente Raoni, filho de Glauco. Abaixo, uma janela: “Diz o médico Dartiu Xavier: ‘Se alguém tem surtos psicóticos subjacentes, pode eclodir pelo consumo de qualquer droga, como a cocaína’”. Em seguida, a legenda da foto: “Vítimas. Glauco e filho Raoni, brutalmente assassinados”. Não é comum a identificação do autor de citações que são destacadas em janelas. É possível assumir, portanto, que o fato de anunciarem que a frase foi dita por um médico seja uma forma de conferir mais credibilidade à informação.

O texto começa com uma recapitulação sobre os assassinatos e afirma que eles “reacenderam o debate em torno do uso da ayahuasca”. Mais adiante o artigo diz: “Para especialistas e pesquisadores da substância, parte da imprensa tropeça em equívocos”.

O parágrafo seguinte ressalta a fala do “responsável pela resolução que regulamenta o uso da ayahuasca no Brasil”: “Pessoas que não conhecem os efeitos deste chá e seus rituais imaginam se tratar de mais uma droga”.

Segundo o artigo, o médico defende que a liberação do uso da ayahuasca em rituais religiosos foi o resultado de mais de 20 anos de pesquisas de psiquiatras, médicos e antropólogos, e considera ingenuidade a ideia de que o governo foi imprudente na decisão.

O psiquiatra Dartiu Xavier, autor da citação em destaque na janela, é apresentado no terceiro parágrafo afirmando que “A mídia tem sido tendenciosa”, especialmente ao vincular “o consumo do daime a tendências homicidas”. Xavier confirma, porém, que há casos

contraindicados, e que o caso de Carlos Eduardo pode ter sido um deles, “mas ainda assim se trata de uma afirmação hipotética, não comprovada”.

O outro psiquiatra afirma que surtos psicóticos podem eclodir do consumo de qualquer outra droga e que “Não podemos responsabilizar o chá pelo ocorrido”. Xavier aponta que há casos mostrados em pesquisas recentes de pessoas que largaram a dependência das drogas ao utilizarem a ayahuasca, “Mas daí a afirmar cientificamente que a ayahuasca pode curar a dependência química há um longo caminho”.

A revista afirma que “Os ataques ao culto do Santo Daime e ao uso religioso da ayahuasca também são movidos por grupos que se opõem à recente regulamentação aprovada em nível federal”, “Decisão embasada entre outros fatores, no direito à expressão religiosa”, conforme destacam, citando Xavier.

Um dos desafios encontrados para a execução da pesquisa que liberou o uso do daime foi a veneração dos religiosos pelo chá. O texto destaca a fala do psiquiatra: “Como questionar se ‘Deus’ estaria prejudicando a saúde?”.

A seguir, debate-se outros pontos discutidos durante a regulamentação da liberação da ayahuasca, como por exemplo a questão da comercialização da bebida. Um histórico das religiões que usam o chá é montado a partir de informações de uma antropóloga, citando o Alto Santo, a UDV e, por fim, o Santo Daime. O texto afirma que a partir de 1980 essas religiões passaram a ter maior influência nas metrópoles, atraindo “Artistas, intelectuais, médicos, advogados”. O artigo termina com uma citação da pesquisadora: “É neste momento que a ayahuasca começa a ganhar mais visibilidade e a ser inserida no debate sobre drogas nas sociedades contemporâneas”.

Na parte superior da página 38 há uma foto, supostamente de um momento do ritual. Ao lado lê-se: “Pesquisas tentam comprovar o poder da bebida na cura de dependentes químicos”. Abaixo, a legenda da imagem: “Preconceito? Há quem veja na reação ataques ao ritual criado na Amazônia”.

No fim da página há um box contando brevemente a história da ayahuasca, seus outros nomes, e seus componentes. Em seguida há também um breve histórico sobre a liberação do chá, desde 1987, quando foram feitas as primeiras pesquisas, até janeiro de 2010, quando foi sancionado “juridicamente o uso religioso da bebida” e criado “um conjunto de princípios e recomendações”.

Partindo do princípio de que a mídia dita “tradicional” agiu de forma preconceituosa ao tratar o caso, *Carta Capital* buscou cumprir o papel a que se propõe: mostrar os fatos por ângulos não explorados pelo restante da imprensa. Usou seu espaço para defender as igrejas

ayahuasqueiras e deu voz a representantes dos grupos que participaram do processo de liberação do uso do chá em rituais religiosos, o que não foi feito pelas demais revistas.

Procuraram também pesquisadores que pudessem apontar que não há evidências do uso da bebida com os assassinatos, porém, não descartaram a hipótese, ainda que não tenham dado espaço a críticos do uso do daime. Em nenhum momento o autor do artigo usou o termo “droga” ao se referir à substância (preferindo utilizar “chá”, “ayahuasca” ou “bebida”) o que foi feito constantemente em textos de outras publicações.

Conclusão

Como um dos assuntos mais debatidos pela mídia na primeira metade de 2010 fez-se necessário um estudo detalhado das intenções e das mensagens dos meios jornalísticos ao tratarem da liberação da ayahuasca e de sua relação com os assassinatos do cartunista Glauco e de seu filho, Raoni.

Partindo do princípio que a maior parte das mais importantes revistas semanais de informação do Brasil foram guiadas em suas matérias pelo preconceito e pelo pré-julgamento, a pesquisa revela que esta hipótese está, até certo ponto, equivocada. Obviamente, não se pode generalizar *Carta Capital*, *Época*, *Isto É* e *Veja* como se tivessem a mesma proposta e transmitissem as mesmas ideias, porém, é possível afirmar que a busca por mais leitores e a defesa de uma linha editorial, ambos tópicos alvos de estudo da Teoria Organizacional, foram as bases para as matérias das publicações estudadas, enquanto o preconceito, que não deixava de estar presente, se expunha de forma bastante subjetiva.

Os autores dos textos de *Isto É* procuraram a isenção. Ouviram diversos lados da história, deram voz a famosos que já tiveram contato com o chá e evitaram condenar a substância ou a igreja pelos crimes, diferenciando, inclusive a ayahuasca de uma droga, cuidado que outras publicações não tiveram. Foi a única revista que entrevistou a mãe de Raoni e um membro do Conad, responsável pela regulamentação do uso do chá (além da *Carta Capital*). Mesmo as cartas publicadas revelam posicionamentos equilibrados, ainda que destoantes entre si.

As decisões editoriais da revista, por outro lado, se dedicaram principalmente a chamar atenção de mais leitores. Algumas fotos e legendas publicadas não correspondem diretamente às informações do texto e tentam passar uma aura exótica aos cultos, evocando o misticismo e a devoção. Em alguns pontos a revista tenta levantar polêmica, como ao destacar trechos que evidenciem uma suposta motivação financeira no uso do chá por parte da igreja.

Não foi percebida nenhuma mudança na abordagem da revista com relação à ayahuasca mesmo depois do assassinato de Glauco.

Com *Época* a situação é semelhante a de *Isto É*. Enquanto os textos divulgaram casos de pessoas que teriam mudado sua vida para melhor ao entrarem nos cultos do daime, mostram também situações opostas, de ex-membros que acusam as igrejas de omissão, corrupção e permissividade no uso de drogas. Concluem que o melhor seria se o governo se empenhasse mais na fiscalização do uso da ayahuasca e, ainda que levantem a hipótese, afirmam não ser possível concluir que o uso do chá foi o responsável pelo surto psicótico que acometeu Cadu. Ainda assim, alguns “deslizes” deixaram transparecer um pré-julgamento por parte dos autores dos textos com relação aos efeitos que o chá teve sobre a psique de Carlos Eduardo.

Da mesma forma que ocorreu com *Isto É*, *Época* também teve a isenção que procurou manter em seus textos afetada por decisões editoriais. Títulos de matérias, destaques em janelas e a escolha (e possível manipulação) de fotos que causassem mais impacto denotam um interesse maior na busca por audiência. O artigo publicado por *Época* trata-se também do texto mais crítico e contundente contra as religiões ayahuasqueiras. Ou seja, é nítida a mão dos editores, que conceberam elementos mais fortes em títulos e outros textos de destaque, além das imagens, que as informações apresentadas nas reportagens.

Veja, por sua vez, deu margem ao seu posicionamento conservador e fez uma campanha ostensiva contra o chá e contra as religiões que incluem seu uso em rituais. As chamadas de capa colocando a substância como responsável pelos crimes e o uso insistente de termos com conotações negativas revelam tal intenção. Em nenhum momento deram espaço a alguém com posicionamento contrário ao que pregavam, sendo que todas as cartas publicadas, além de todos os entrevistados, inclusive a da especialista em drogas, publicada nas páginas amarelas, defendem a proibição do uso do chá e são críticos à decisão do governo e às doutrinas ayahuasqueiras.

O pressuposto e as conclusões das matérias da revista da Editora Abril é a de que o chá foi o principal responsável pela piora do estado de Cadu e, conseqüentemente, pela morte de Glauco. As fotos publicadas e a utilização de termos hostis, tanto na reportagem quanto no editorial, servem para reforçar esta concepção.

Por fim, *Carta Capital* parte da ideia de que as demais revistas, e a mídia de forma geral, agiam com preconceito e transmitiam uma imagem negativa do chá e dos cultos. Assim, usaram seu espaço para publicar as visões de pessoas cujas opiniões não teriam lugar em outras publicações. Não chegaram a emitir uma defesa expressa das doutrinas e nem

desconsideraram a hipótese de o chá ter influenciado Carlos Eduardo na execução dos crimes, porém o posicionamento da revista foi deixado evidente desde o princípio. Desta forma, deram vazão à política liberal da revista.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977. p. 31.

CAPELLE, Mônica Carvalho Alves; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes; GONÇALVES, Carlos Alberto. Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. *Organizações Rurais e Agroindustriais*, Lavras, n. 1, v. 5, jan./jun. 2003.

CORRÊA, Thomaz Souto. *Uma breve história das revistas*. Disponível em: http://cursoabril.abril.com.br/coluna/materia_84318.shtml

DITTRICH, Ivo José; LAGE, Nilson Lemos. *Ideologia e marketing: o espaço da opinião nas editorias econômicas dos magazines semanais de informação geral*. 2003. Disponível em: <http://www.saladeprensa.org/art482.htm>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 2001.

PENA, Felipe. *Teoria do Jornalismo*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SCALZO, Marília. *Jornalismo de revista*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

TRAQUINA, Nelson. *Teorias do Jornalismo v. 1: Porque as notícias são como são*. 2. ed. São Paulo: Insular, 2005.

VILAS BOAS, Sergio. *O estilo magazine: o texto em revista*. São Paulo: Summus, 1996.

Periódicos Analisados

ISTO É. São Paulo: Três, n. 2100, 10 fev. 2010.

ISTO É. São Paulo: Três, n. 2101, 17 fev. 2010.

ÉPOCA. São Paulo: Globo, n. 617, 15 mar. 2010.

ISTO É. São Paulo: Três, n. 2105, 17 mar. 2010.

VEJA. São Paulo: Abril, n. 2156, 17 mar. 2010.

ÉPOCA. São Paulo: Globo, n. 618, 22 mar. 2010.

ISTO É. São Paulo: Três, n. 2106, 24 mar. 2010.

VEJA. São Paulo: Abril, n. 2157, 24 mar. 2010.

ÉPOCA. São Paulo. Globo, n. 619, 29 mar. 2010.

CARTA CAPITAL. São Paulo: Confiança, n. 589, 31 mar. 2010.

ISTO É. São Paulo: Três, n. 2107, 31 mar. 2010.

VEJA. São Paulo: Abril, n. 2158, 31 mar. 2010.

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

ISSN 2238-7609

MEMÓRIA, HISTÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DA OBRA DE WALTER BENJAMIN

Valéria Filgueiras Dapper¹
valclio@hotmail.com

RESUMO: De uma maneira geral, há uma ênfase à importância dos processos de formação dos professores no atual cenário de pesquisas acadêmicas e políticas públicas para a educação. Num tempo assim, é oportuno fazermos uma leitura atenta das pesquisas que se avolumam nos programas de pós-graduação de todas as regiões do Brasil. O que estas pesquisas têm em comum? Em primeiro lugar, a marca do conceito de *professor reflexivo*, do qual não adentrarei neste texto. Em segundo lugar, podemos notar uma correspondência destas pesquisas na relação com a memória e a história. Muitos destes trabalhos são produzidos a partir de uma estreita identificação do passado, vivido na rememoração da experiência, com o cotidiano dos professores. Foi instigada pela leitura de várias dissertações e teses que não pude deixar de me perguntar: Qual o lugar e os sentidos atribuídos às experiências dos professores? Quais têm sido as potencialidades do conceito de memória e história para a produção do conhecimento sobre a formação dos professores? Portanto, é partir destes questionamentos e num intercâmbio de ideias com alguns dos textos de Walter Benjamin, escritos nas décadas de 1920 e fim dos anos de 1930, é que teço esta narrativa.

PALAVRAS-CHAVE: Memória; História; Formação de Professores.

ABSTRACT: In a general way, there is an emphasis to the importance of the processes of the teachers' formation in the current scenery of academic and political researches public for the education. In one time like this, it is opportune do an attentive reading of the researches that you/they bulk in the programs of masters degree of all of the areas of Brazil. What do these researches have in common? In first place, the mark of reflexive teacher's concept, of which I

¹ Doutoranda da FE-UNICAMP. Bolsista da Capes.

won't penetrate in this text. In second place, we can notice a correspondence of these researches in the relationship with the memory and the history. Many of these works are produced starting from a narrow identification of the past, lived in the remembrance of the experience, with the daily of the teachers. It was urged by the reading of several dissertations and theories that I could not stop wondering: Which done the place and the senses attribute to the teachers' experiences? Which have the potentialities of the concept of memory and history been for the production of the knowledge about the teachers' formation? Therefore, it is to leave of these questions and in a to exchange of ideas with some of Walter Benjamin texts, written in the decades of 1920 and end of the years of 1930, is weave this narrative.

KEYWORDS: Memory; History; Formation of Teachers.

A pretexto do pré texto

É hábito os rituais acadêmicos, no início do ano e/ou semestre letivo. O mais emblemático destes é a apresentação do planejamento da disciplina feita pelo professor aos seus alunos. Muito se espera deste ritual. Os professores expõem seus objetivos, métodos de ensino e instrumentos de avaliação. Nesta exposição explícita e/ou implicitamente também são flagradas as crenças e valores que estes têm sobre a escola e a educação, assim como, suas posições teóricas. Também, é o momento de estabelecer os contratos didáticos e de convivência.

Dos alunos solicita-se participação nas discussões, começando por sua análise e sugestão no planejamento, bem como a leitura dos textos propostos. Contudo, o que sugerir? Quando tudo nos parece novo, o diálogo não passa de um monólogo. Mas, vocês devem estar se perguntando, em que tudo isso contribui para a produção de saberes sobre a memória, a história e a formação de professores, como indica o título deste texto?

Foi em 05 de agosto de 2011, repetindo o rito de início do semestre a uma nova turma do programa de pós-graduação em educação da Universidade Estadual de Campinas que tudo começou. Apresentando o plano da disciplina “Memória, Modernidade Capitalista e Educação”. A Profa Dra Maria Carolina Bovério Galzerani buscava incentivar a produção de conhecimento articulando, os “campos reflexivos muitas vezes desconexos nas práticas acadêmicas contemporâneas, ou seja, a memória a história e a educação²”.

² Citação extraída do planejamento da disciplina

Instigada pela fala apaixonada da professora, que em muitos momentos se misturavam as expressões de Walter Benjamin, “escovar a história a contrapelo”, “experiências (*Erfahrung*)”, “vivências (*Elerbeniz*)”, “fantasmagorias” e “alegorias”; não pude deixar de me perguntar: Qual o lugar e os sentidos atribuídos as experiências dos professores? Com este questionamento e procurando um intercambiar de idéias com alguns dos textos de Walter Benjamin, escritos nas décadas de 1920 e fim dos anos de 1930, é que teço esta narrativa.

Experiência e Formação

“A formação docente não é uma etapa da vida escolar, mas um processo contínuo e permanente que ultrapassa os limites das universidades, e se processa em múltiplos tempos e lugares socioculturais” (ZAMBONI & FONSECA, 2008). O tempo de formação de todos profissionais é um tempo alargado, distendido, um tempo que se constitui com a experiência.

Para Benjamin experiência, em alemão “*erfahrung*”, é um traço cultural enraizado na tradição. Em seu texto “Experiência e Pobreza” (1933), este autor tece severa crítica a sociedade moderna, capitalista e industrial de sua época. Denunciando que a idéia de progresso, tem se constituído como “um monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem” (BENJAMIN, 1994:115). Ele aponta para o caráter empobrecedor da experiência.

Pois, qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde nossos valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sornateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. (BENJAMIN, 1994:115).

Não terá esse empobrecimento da experiência da modernidade capitalista, que também vivemos, profundas consequências sobre o professor e sua formação? Imersos em vários mecanismos de controle de tempo, por falta de condições, por excesso de material didático pré-preparado e de recursos tecnológicos, por deslegitimação face aos universitários e aos peritos, será que não estamos nós professores reforçando as vivências³?

Esses questionamentos apontam para várias concepções de formação docente que veem o professor enquanto sujeito histórico e social. Que se constituí antes do que

³ Para Benjamin, em alemão “*erlebnis*”, as vivências que nos tornam: autômatos, individualistas, desprovidos de sentidos para si e para os outros.

demarcamos como sua formação inicial, o ingresso em um curso de licenciatura, e continua a se formar e existir além da colação de grau. “Não existe formação momentânea, formação do começo, formação do fim de carreira. Nada disso, formação é uma experiência permanente que não pára nunca” (FREIRE, 2001:245).

Sinalizando saídas para o automatismo da sociedade moderna. Benjamin visualiza na memória a capacidade redentora dos indivíduos desta sociedade. Memória não apenas como consciência, como defende Bergson, ou fenômeno involuntário como postula Proust. Para Benjamin memória é consciência, mas atravessada também pela dimensão involuntária. A memória possibilita um “despertar”, um compromisso com a vida no presente. Pela memória podemos ter maior inteireza do “eu” e de outras dimensões de tempo que tem se esvaído da sociedade capitalista. Pois, a modernidade, não nos toca apenas em nossa racionalidade, mas o homem por inteiro. Nossas relações humanas estão sendo substituídas pela mediação tecnológica.

Sem apresentar um conceito de memória, Benjamin em toda a sua obra constrói imagens desta, sem submetê-la a história. Para este autor memória e história, compõem a parte de um todo, ou seja, impedir o esquecimento da barbárie e o jugo dos oprimidos, “em nome do progresso considerado como uma norma histórica” (BENJAMIN, 1994, p. 226). Só podemos salvar esse passado dos oprimidos quando:

Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apodera-se dela. Pois o Messias não vem apenas como salvador, ele vem também como vencedor do Anticristo. O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer. (BENJAMIN, 1994, p. 225).

Segundo Löwy (2005) este é um aspecto central em toda a obra de Benjamin produzida de 1914 a 1940, rejeitar a ilusão do progresso. Para Benjamin a idéia de uma marcha contínua do progresso, defendida pelas socialdemocracias que levaram aos nazifacismo na Europa, é uma idéia dogmática sem vínculo com a realidade. É inegável que houve progresso das capacidades e conhecimentos humanos. Contudo, isto não significa um progresso da humanidade em si. A ideia de um progresso infinito, automático da humanidade traz consigo um tempo vazio e homogêneo, no qual se pressupõe as visões do passado, do presente e do futuro como imutáveis. Portanto, “a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de “agoras”” (BENJAMIN, 1994, p. 229).

Ora, façamos uma leitura mais atenta do conhecimento sobre formação de professores que se avolumam nos programas de pós-graduação de todas as regiões do Brasil, como também em alguns países europeus. O que estas pesquisas têm em comum? Em primeiro lugar, a marca do conceito de *professor reflexivo*, do qual não adentrarei neste texto. Em segundo lugar, podemos notar uma correspondência destas pesquisas na relação com a memória e a história. Muitos destes trabalhos são produzidos a partir de uma estreita identificação do passado, vivido na rememoração da experiência, com o cotidiano dos professores. Assim, experiência entendida no âmbito das ideias benjaminianas, possuem valor formativo. Para Benjamin, experiências são cumulativas, pois modificam o jeito como as próximas vivências serão compreendidas / refletidas. Os sentidos captam imagens, que passam a compor a memória dos sujeitos, às quais trarão novos sentidos às demais experiências vividas. Deste modo, uma experiência pode ser formadora ou de-formadora, pois é também possível, dado este princípio, que uma nova ação vivida, de modo genuíno, possa ressignificar todas as experiências anteriores, em função do vivido no presente.

Diante de tais constatações, pode-se dizer que a experiência modifica a maneira do educador perceber aos outros e a si mesmo no espaço educativo, e o leva a elaborar novas teorias acerca de sua prática. Suas experiências possibilitam a construção de conhecimento.

Sejam estes educadores, autores ou sujeitos de pesquisa. Termos, aliás, que flagram como ainda são ambivalentes os papéis dos professores na sociedade moderna. Indícios de uma imagem construída para o professor que teima em dividir e classificar os professores em produtores e reprodutores de saberes.

Longe, de querer fazer um balanço de toda a produção acadêmica sobre a formação de professores no Brasil ou na Europa, o que seria um voo bastante longo e arriscado em um texto tão breve. Vale mencionar dois autores bastante citados nas pesquisas sobre formação de professores de história no Brasil. Selva Guimarães Fonseca e António Nóvoa, autores, cujos escritos revelam uma grande proximidade com “a tarefa de escovar a história a contrapelo”. Além, de se constituírem atualmente como referências importantes sobre a formação de professores nos trabalhos acadêmicos brasileiros.

Selva Guimarães Fonseca é uma pesquisadora reconhecida por suas publicações nas áreas de ensino de história e formação de professores de história. Em suas pesquisas a autora deixa clara a importância de sua vivência pessoal e profissional, com o conhecimento que tem produzido. Isto é o que afirma na introdução do seu livro “Didática e Prática de Ensino de História”:

Esta obra reúne experiências que desenvolvi como professora de história no ensino fundamental e médio, de didática e metodologia de ensino de história, como formadora de professores e pesquisadora da área. Inspirada nas lutas cotidianas, nos debates realizados em diversos espaços educativos e no atual movimento da produção acadêmica e didática na área de história e da educação (...) (FONSECA, 2003:09).

Tendo iniciado sua carreira no magistério no final dos anos 70, em um momento de intensa mobilização dos professores da rede pública de Minas Gerais, Fonseca (2006) se vê diante de uma grande lacuna do que se discutiam na academia e o que se ensinava e compunham o currículo e os livros didáticos de história. O que ela tinha diante de si era uma realidade caracterizada pela legitimação de uma História única, já pronta a ser transmitida que favorecia a memória dos dominantes e dificultava a efetivação das experiências. Inserida nesta realidade, esta passa a se perguntar: “quanto aos processos de produção e difusão do conhecimento histórico, e as relações entre os diferentes espaços do saber e da lógica subjacente a estas relações?” (FONSECA, 2006:12).

A produção do conhecimento sobre o ensino de história e formação de professores, nesta perspectiva, procura ultrapassar as formas técnicas e dogmáticas de uma formação tecnicista e aplicacionista. Para Fonseca (2003, p. 71):

No caso do professor de história as dimensões éticas e políticas da formação são extremamente importantes, pois objeto do ensino de história é constituído de tradições, idéias, símbolos e representações que dão sentido as diferentes experiências históricas vividas pelos homens nas diversas épocas.

Portanto, o caráter formativo da história, não é privilégio apenas de quem a aprende, mas também de quem ensina. Neste caso, seria simples e corriqueiro, para todos os professores de história responder a questão de como se tornaram professores. “Entretanto, estudos revelam que professores de história e historiadores, em geral, encontram dificuldades para falar de si, e sobretudo, para reconstruir suas próprias histórias” (FONSECA, 2003, p. 78). Para a autora, esta dificuldade se deve ao exercício da “crítica da subjetividade” e as “armadilhas da memória”. No entanto, não seria este um indício do desaparecimento do ato de narrar, que Benjamin, associa ao empobrecimento da experiência?

Mas, se “dar conselhos” parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em conseqüência não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que esta sendo narrada. Para obter uma sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação). O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar esta definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – esta em extinção.

A arte de narrar é a arte de intercambiar experiências. O narrador retira de sua própria experiência, e da relatada por outros, os elementos de sua narrativa. E neste trabalho artesanal com as palavras, incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes. Ocorre que esta forma de comunicação só é possível, quando ouvinte e narrador partilham de uma coletividade e de experiências comuns. Será que nós, professores especialistas e/ou pesquisadores, acadêmicos, de fato partilhamos de uma coletividade e de experiências comuns com os professores da educação básica?

Acredito que não. Talvez poucos de nós tenham clareza deste fato. Mesmo que nossas experiências pessoais e profissionais nos leve ao encontro da pesquisa com os professores, ainda somos vistos como “os outros”. Afinal, nada mais tolo do que acreditar que as pesquisas sobre formação de professores, que enchem de dissertações e teses as estantes dos programas de pós-graduação no Brasil, signifiquem a partilha de uma coletividade comum ou um intercambiar de experiências. Basta ler com atenção a introdução, ou o primeiro capítulo, da maioria destes trabalhos, que veremos como se repetem frases semelhantes, das que escreve Fonseca (2007, p. 78): “Vários professores, ao serem convidados a relatar suas memórias, questionaram sobre o interesse, o significado e a importância do registro de suas trajetórias individuais e de suas experiências para a história”.

Isto porque ao longo da história, os professores foram afastados dos programas de sua formação. Em outras profissões, médicos, engenheiros e arquitetos, têm um papel dominante na formação dos seus futuros colegas. Contudo, o mesmo não ocorre com os professores. Existe atualmente, um grupo vasto e heterogêneo de especialistas que ocupam lugares de destaque nos departamentos universitários de educação, e nas entidades governamentais e de assessoria que são responsáveis pela política educativa.

Este grupo contribuiu bastante para a investigação e o rigor científico sobre a formação de professores. Contudo, também foi responsável pela crescente valorização dos especialistas em educação: mestres e doutores de carreira acadêmica, em detrimento dos demais professores e de seu conhecimento prático. Há em todo este contexto um embate silencioso e poderoso que nos envolve como uma bolha gasosa. É a manutenção do *status quo* de quem é legitimado pela sociedade moderna a produzir conhecimento – a quem Benjamin identifica como o vencedor – “os que num momento dado dominam são os herdeiros de todos os que venceram antes” (BENJAMIN, 1994, p. 225). São estes herdeiros que deixam seus rastros na história e tentam apagar a memória dos vencidos. Assim, desqualificam a memória numa relação hierárquica com a história. E isto, tem se mantido, lamentavelmente incontáveis de vezes, em nossas pesquisas sobre os professores e sua formação, quando atribuímos apenas

a nós a capacidade de “dar voz aos professores”, como se estes não as tivessem. Não seria o caso de invertemos a frase? E dar, a nós pesquisadores, “ouvidos” para escutarmos as vozes que silenciámos?

Acredito que esta também é a posição de António Nóvoa. Afinal, não seria este o significado das palavras que o autor escreve para apresentar o livro “Vidas de Professores” do qual foi organizador?

A presente obra procura chamar a atenção para as vidas dos professores, que constituíram, durante muitos anos, uma espécie de “paradigma perdido” da investigação educacional. Hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana. (NÓVOA, 2007, p. 09).

Nóvoa (2007) chama a atenção sobre as dimensões pessoais e profissionais do ser professor e sua formação. Mas, também sinaliza a volta do professor ao centro dos debates educativos. Desta forma, o professor e sua formação reaparecem, neste início do século XXI, com antigas e novas necessidades. Mantém os elementos insubstituíveis na promoção das aprendizagens. Mas, também inserem exigências na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias.

De uma maneira geral, há uma ênfase especial à importância dos processos de formação dos professores no atual cenário de pesquisas acadêmicas e políticas públicas para a educação. Isso parece associado ao que Nóvoa (2011) caracteriza como “o tempo das incertezas e de muitas perplexidades na educação” Um tempo de “excesso de discursos”, redundantes e repetitivos, que se traduz numa “pobreza de práticas”. Para Nóvoa (2011:36):

Há momentos em que parece que todos dizemos o mesmo, como se as palavras ganhassem vida e se desligassem da realidade das coisas. As organizações internacionais e as redes que hoje nos mantêm permanentemente ligados contribuem para esta vulgata que tende a vender mais do que a desvendar.

A questão crucial que se coloca esta em nossa capacidade de rompermos este círculo vicioso, cheio de discursos da moda que repetem: os mesmos conceitos, as mesmas idéias e as mesmas propostas. E, construirmos propostas educativas eficazes na formação dos professores. Num tempo assim, será que não é oportuno retomarmos algumas das contribuições de Walter Benjamin? Será que a formação dos professores não teria muito a ganhar, se os textos, as recomendações, os artigos e as teses – que se produz sobre este tema em um ritmo acelerado – fossem vistas como imagens alegóricas?

Paremos um momento, para entender a alegoria em Benjamin, assim descrita por Kramer (2007, p. 66):

O narrador se utiliza, assim, dos fragmentos significativos, acumulando-os numa construção, através da alegoria. Alegoria que diz algo além do que diz, desnudando o real ao fragmentá-lo. Alegoria que tem a ver com as imagens, com as cenas que ligam o visível e o invisível, a vida e o sonho. Pois, no campo da intuição alegórica, existe como que um abismo permanente que quebra o movimento dialético e o torna imagem ambígua, polissêmica, desprendida do todo, como um fragmento. Para a alegoria conhecer as coisas significa desmascará-las.

Com quantas imagens alegóricas nos deparamos na educação? As narrativas dos professores estão povoadas destas imagens. “Com os olhos no presente, voltam-se para o passado, revelando características dos cursos, das escolas dos professores, das principais leituras e influências, do cotidiano escolar, familiar e social, detalhes que muitas vezes escapam da história da educação” (FONSECA, 2007:81).

Ora, através destas narrativas os professores não só nos dizem que a história poderia ter sido diferente, se tivessem tomado este ou aquele caminho. Mas, também que pode ser diferente. “Isso fica evidente na preocupação demonstrada com a formação, com o futuro dos professores e da educação” (FONSECA, 2007:81). Portanto, não é no futuro que está a redenção. É no “agora” que se infiltra o messiânico. Pois, o messias pode chegar a qualquer momento. É neste elo entre materialismo histórico e teologia judaica que está o princípio da concepção de história de Benjamin. A história entendida como a narrativa de um passado inacabado, que só pode ser continuada pelo narrador do presente. Assim, “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo” (BENJAMIN, 1994, p. 224). Para Fonseca (2007) e para Nóvoa (2009), assim como em Benjamin, a correspondência com os problemas de suas épocas e cotidianos são um ato de consciência do próprio sujeito. Sujeito da história que considera sua a tarefa de tornar presente o que a modernidade esconde sob os escombros da barbárie. Mas, como tão bem escreve Nóvoa (2009, p. 07) “Não me interessa um futuro distante, mais-que-perfeito, mas sim esse futuro presente que vai orientando os nossos esforços de intervenção aqui e agora”.

Em suma, as experiências dos professores são formativas numa dimensão pessoal e profissional, particular e geral, individual e coletiva, única e múltipla e sua formação, neste sentido, deve acontecer mediante um processo reflexivo de constante pensar sobre o seu fazer, inclusive quando a ação educativa está acontecendo. É um modo de conceber o pensamento e o sentimento como constitutivos da prática e, portanto indissociáveis.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I. Magia e Técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. 6ª ed. Campinas/SP: Papirus, 2007.
- _____. *Caminhos da história ensinada*. 9ª ed. Campinas/SP: Papirus, 2006.
- KRAMER, Sônia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2007.
- LÖWY, Michael. *Walter Benjamin: aviso de incêndio*. Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2005.
- NÓVOA, António (org.). *Vidas de Professores*. 2ª ed. Portugal: Porto, 2007.
- _____. *O regresso dos professores*. Pinhais: Editora Melo, 2011.
- _____. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.
- ZAMBONI, Ernesta & FONSECA, Selva Guimarães (org.). *Espaços de formação do professor de história*. Campinas: Papirus, 2008.

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/CAC¹
lendrosantoss1917@hotmail.com
Valdeci Rezende Borges - UFG/CAC²
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.

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

²Orientador, 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>. 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>. 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

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL NAS DÉCADAS DE 1950-1960

Vanessa Clemente¹

RESUMO: No discurso o historiador conta o que foi, é assertativo e constativo e precisa fazer escolhas preditivas. A interpretação busca um sentido único, uma explicação verdadeira por um novo discurso, que tenha por finalidade não desvendar-se de uma estrutura única e verdadeira, mas estabelecer um jogo de múltiplas estruturas. Na civilização ocidental todo o processo de significação visa preencher o sentido da História. Assim o discurso histórico é essencialmente elaboração ideológica e imaginário. Ele não acompanha o real, apenas o significa, repetindo continuamente o que aconteceu, ou seja, ao se repetir diversas vezes um fato que não existiu, este fato passa a se tornar verdade na medida em que se consolida na memória das pessoas e passa de geração em geração. No início do século XX, não somente os livros, mas revistas e recortes de jornais estavam empenhados na reconstrução da identidade nacional. A história enquanto disciplina, passa a ter o papel fundamental na reconstrução da consciência, sentimento e estado nacional. Esse sentimento é usado na formação da alma e do caráter nacional e se distingue em raça, língua, religião e território. Qual teria sido o papel do livro didático nas décadas de 1950 e 1960, enquanto elemento construtor de identidade e “lugar de memória”, neste período? Este é um dos questionamentos que tento abordar.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático, Identidade, Ensino de história

ABSTRACT: In his speech the historian tells what it was, and is assertativo, constativo and need to make predictive choices. The interpretation seeks a one-way, a true account

¹ Mestranda da Universidade Federal de Goiás, bolsista Capes.

by a new discourse, whose purpose is not to reveal itself out of the structure of a single true, but to establish a set of multiple structures. In Western civilization the whole process of signification seeks to fill a sense of history. In this manner, the historical discourse is essentially ideological elaboration and imaginary. It does not track the real, only its means, continuously repeating what happened, so, by repeating several times a fact that did not exist, this fact turns true as it is consolidated in people is memory and passes generation to generation. In the early twentieth century, not only books, but magazines and newspaper clippings were engaged in the reconstruction of national identity. History as a discipline, is replace by the key role in the reconstruction of consciousness, feeling and the national state. This sense is used in forming the soul and national form, and is different in race, language, religion and territory. What was the role of textbooks in the 1950 and 1960, while a building block of identity and “place of memory” in the period? This is one questions that I try to approach.

KEYWORDS: Textbooks, Identity, History teaching.

“Patinho feio da pesquisa acadêmica, o estudo do livro didático foi, durante muito tempo, visto com desconfiança e incredulidade. Para que estudá-lo? Se, para a educação, o livro é a “muleta” do professor malformado, cabe condená-lo e não estudá-lo! Ou então é um mero produto da indústria cultural, a serviço da pasteurização da cultura e da dominação (mas estudar outros produtos da indústria cultural tornou-se Cult, como aconteceu com a pornografia)...” (MUNAKA, 2011. p. 12)

Os primeiros Livros Didáticos no Brasil seguiram modelos franceses e alemães² (MOREIRA, 2011,p.29). No início dos anos 1800, os livros didáticos existentes “eram escritos pelas altas personalidades da nação, uma vez que a elaboração de uma obra didática seria uma tarefa patriótica, um gesto honroso.” (MOREIRA, 2011, p.33).

Inicialmente os livros permaneciam por décadas dentro de sala de aula:

² O primeiro livro “feito especificamente para o ensino escolar surge com Juan Amos Comênio, em 1658, o *Didática Magna*” (MOREIRA, 2011, p.27 - 28).

“No início da produção do LD nacional, houve numerosas e sucessivas edições, tendo muitos livros, uma longa permanência na escola, chegando a permanecer mais de cinquenta anos na sala de aula. Por exemplo, o livro didático de História (LDH) *Lições de História do Brasil*, de Joaquim Manoel Macedo, publicado em 1861, foi reeditado durante todo o contexto de Primeira República, permanecendo por mais de trinta anos após a morte do autor.”

O surgimento dos “livros descartáveis”, onde o aluno tinha um caderno de exercício no próprio livro, possibilitou o enriquecimento de editoras no país. A partir de 1851, no Brasil, a produção de livros didáticos, “tornou-se uma fonte de lucros capaz de sustentar nos dias atuais, dezenas de editoras especializadas nesse produto cultural” (MOREIRA, 2011, p.39).

Após 1870, começam a surgir críticas em relação aos livros estrangeiros, dando início a projetos de livros didáticos nacionais, motivo de debate entre os parlamentares durante o século XIX.

Após 1945, o livro didático de História, passa a destacar temas que reforcem a paz entre as nações e o respeito aos vários povos do mundo (mesmo momento em que a Unesco, passa a interferir na elaboração dos livros escolares). Podemos perceber esta questão no livro *Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro (1931-1956)* de Guy de Hollanda, publicado em 1957:

“A compreensão do passado que se alcança através de uma reconstrução da experiência – a mais genuína de todas, porque é a da Humanidade pelo homem – permite melhor compreender o presente. Isto lhe confere um valor educativo excepcional. Sem dúvida, favorece, queira ou não, a formação de determinadas atitudes, cuja natureza varia segundo o meio social e o educador... Ora, como certas atitudes, valores e estereótipos vêm sendo, secularmente, a lenha na fogueira das tensões internacionais, bem como de graves conflitos ou problemas internos, é imperioso dever do educador envidar todos os esforços para combater todos quantos sejam nefastos à compreensão entre os homens, tanto o plano nacional, quanto no internacional.” (HOLLANDA, 1957,p.10)

É reforçada necessidade de paz entre as nações em respeito as diferenças, através do ensino e do trabalho do professor dentro de sala de aula. Alguns compêndios do período traziam capítulos específicos reforçando um ensino pacificador:

A partir da década de 1960, os livros não ultrapassavam mais de cinco anos nas salas de aula (MOREIRA, 2011, p.32) e “[...] passou-se aos governos estaduais a atribuição de elaborar os programas da escola secundária.” (ABUD, 2011, p. 39).

Os livros didáticos ainda são alvos de professores que os consideram como culpados pela situação precária que se encontra o ensino brasileiro. O professor

encontra-se dividido entre afazeres pessoais e profissionais, o que na grande parte das vezes resulta em aulas sem preparo, restringindo-se apenas ao uso do manual escolar.

O livro que teria o papel de apenas auxiliar o professor dentro de sala de aula, torna-se principal objeto da aula, e pior, único veículo de conhecimento (dependendo da forma que o professor o utiliza).

O fato do ambiente escolar “não ser apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constroem sentidos” (SCHMIDT,2001,p. 57), onde “os capítulos selecionados, os métodos de leitura em grupo ou individual, assim como as tarefas decorrentes da leitura são opções exclusivas do professor” (BITTENCOURT, 2001, p. 74), permite o professor realizar diversos tipos de construções.

“Mas o livro didático é também *depositário dos conteúdos escolares*, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares; é por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas considerados fundamentais de uma sociedade em determinada época. O livro didático realiza uma transposição do saber acadêmico para o escolar no processo de explicitação curricular” (BITTENCOURT, 2001, p. 72)

Assim um livro que traga preceitos de um grupo dominante como uma sociedade burguesa, o que nos faria acreditar que com o uso apenas deste poderia resultar em aulas pré-determinadas pelo material usado na mesma, pode, no entanto, resultar, através da interação direta aluno- professor- livro didático, em aulas que questionem este tipo de abordagem didática, surgindo novos conceitos, novas abordagens e proporcionando ao aluno uma criticidade dentro e fora do ambiente escolar.

Porém à medida que, o livro pode ser portador de ideologias dominantes, ele também pode servir a máfia editorial, uma vez que ele é a maior fonte de lucro para as editoras. Assim, podemos destacar não apenas o aspecto ideológico e cultural do livro didático, mas também o aspecto econômico e social, assim “[...] o livro didático é limitado e condicionado por razões econômicas, ideológicas e técnicas” (BITTENCOURT, 2001, p. 73).

“[...] o livro didático é um importante *veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura*. Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos de uma sociedade burguesa” (BITTENCOURT, 2001, p. 72)

O setor editorial teve que buscar o mercado, os livreiros estavam interessados no lucro e por isto buscavam adquirir obras que fossem de maior interesse do maior número de pessoas possível. (ANDERSON, 2008, p. 73). E assim foi com o livro didático de História no Brasil, que “é, antes de tudo, uma *mercadoria*, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado”. E “como mercadoria acaba sofrendo interferências no processo de fabricação” (BITTENCOURT, 2001, p. 71).

Analisando a relação direta entre o mercado editorial e a duração dos livros dentro de sala de aula, podemos recorrer à tese de Benedict Anderson (2008) que considera o que ele denominou de “capitalismo editorial³”, como o elemento que mais possibilitou imaginar a nação que “permitiu que as pessoas, em números maiores, viessem a pensar sobre si mesmas e a se relacionar com as demais de maneiras radicalmente novas” (ANDERSON, 2008, p. 70).

“O livro foi, portanto, a primeira mercadoria industrial com produção em série ao estilo moderno... o livro é um objeto distinto, contido em si mesmo, reproduzido fielmente em larga escala... ele se distingue dos outros bens de consumo duráveis pelo seu mercado intrinsecamente limitado. Qualquer pessoa com dinheiro pode comprar carros tchecos, mas apenas quem lê tcheco comprará livros escritos neste idioma ” (ANDERSON, 2008, p. 66 - 67)

Através do material impresso, a nação se converte numa comunidade sólida, recorrendo constantemente a uma história previamente selecionada (ANDERSON, 2008, p. 13). Anderson, em sua obra “Comunidades imaginadas”, defende que mais do que inventadas, as comunidades são “imaginadas”, no sentido de fazerem sentido para a alma e constituírem objetos de desejos e projeções.

Por um longo período a identidade nacional foi construída a partir do olhar dos estrangeiros, produzidos pelos viajantes ao longo do século XIX, implantando modelos europeus para a realidade brasileira. Os próprios manuais escolares, eram importados da Europa, em sua grande maioria da França.

Estes tipos de manobras não ocorrem por acaso, mas são enquadradas dentro de uma História que serve a determinados interesses, como a construção de uma identidade nacional. E assim foi com a História enquanto disciplina que passou a ter o papel fundamental na reconstrução da consciência, sentimento e estado nacional

³ Segundo a tradução de Denise Bottman.

A História como disciplina escolar da escola secundária se efetivou com a criação do Colégio D. Pedro II, “criado para formar os filhos da nobreza da Corte do Rio de Janeiro e prepará-los para o exercício do poder” (ABUD, 2011, p. 30), no final da regência de Araújo Lima, em 1837, mesmo ano em que fora criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que tinha como principal objetivo “construir a genealogia nacional, no sentido de dar uma identidade à nação brasileira [...]” (ABUD, 2011, p. 30). Assim a “[...] existência da História escolar deveu-se, sobretudo ao seu papel formador da identidade nacional” (BITTENCOURT, 2001, p. 17).

Os membros do IHGB eram professores do Colégio D. Pedro II, assim as decisões tomadas dentro do Instituto afetavam diretamente o ensino do colégio:

“A ligação entre as duas instituições era profunda. Os membros do IHGB eram professores do D. Pedro II. E as resoluções do IHGB sobre a História afetavam grandemente a instituição escolar, cujas lentes eram responsáveis pela elaboração dos programas” (ABUD, 2011, p. 30)

O Colégio tornou-se “escola-modelo”, além de seus professores serem os responsáveis pela elaboração dos programas de ensino secundário para todo o Brasil, “e, como única escola autorizada a fornecer o certificado de conclusão do curso secundário, até 1931, era responsável também pelos exames eliminatórios das disciplinas que compunham a grade curricular.” (ABUD, 2011, p. 31). Situação que foi alterada em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, mesmo ano da Reforma Francisco Campos :

“Desde 1925, ano da Reforma Rocha Baz, os programas de ensino eram formulados pelos professores catedráticos e aprovados pelas congregações do Colégio Pedro II e dos estabelecimentos de ensino secundário, que haviam obtido a equiparação àquele após o cumprimento de uma série de formalidade. As escolas equiparadas deviam adotar, sem nenhuma modificação, a seriação de matérias estabelecida para o Pedro II, cabendo-lhes apenas a elaboração de programas próprios.

A Reforma Francisco Campos estendeu a equiparação aos colégios mantidos pelos municípios, associações, porém, seriam produzidos pelo próprio Ministério. Eliminava-se desse modo a atribuição dos ginásios estaduais de elaborarem seus próprios programas, acentuando a centralização uniformizadora do ensino secundário. Paralelamente foi organizado um sistema de inspeção federal do ensino secundário, aprofundando ainda mais o controle pelo governo central.” (ABUD, 2011, p. 32)

Com a Reforma Francisco Campos, os programas e instruções sobre métodos de ensino, deveriam ser expedidos pelo recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Os mesmo “deveriam ser revistos de três em três anos, e submetidos às

propostas elaboradas pela Congregação do Colégio D. Pedro II” (HOLLANDA, 1957, p.12). Assim, o governo centralizava os programas escolares e impediam qualquer tipo de regionalização do ensino. Rapidamente surgiam os compêndios de acordo com os novos programas.

Em 1938, fora criada a Comissão Nacional do Livro Didático, possibilitando o cumprimento dos programas, uma vez que os livros escolares que não seguissem as disposições do programa oficial, não seriam aceitos por editoras⁴.

Para Guy de Hollanda não se pode estranhar o fato da administração pública ter chamado para si a tarefa de expedição dos programas escolares a partir de 1931, além da criação de fiscais federais de provas e exames por todas as instituições de ensino no Brasil, uma vez que alunos e professores eram considerados meros acessórios no ensino secundário, reduzindo o ensino a provas e exames.

Medidas nacionalizadoras, no início da década de 1930 proibiram o uso de língua estrangeira nas escolas, bem como manuais escolares nelas escritos. Segundo Guy de Hollanda (1957), a crise econômica mundial de 1929, aumentou o custo do livro importado possibilitando um aumento significativo nas vendas de livros nacionais, além do grande aumento do número de estabelecimentos de ensino resultantes da Reforma Francisco Campo.

Hollanda (1957) também destaca a influencia da reforma Rocha Vaz, 1929, na redução significativa do uso de compêndios franceses, ao colocar a História Universal nas segundas e terceiras séries

Vale lembrar que no primeiro quarto do século XX, era frequente o uso de manuais franceses na maioria dos cursos secundários. “No caso da História Universal, que figurava nas últimas séries e era aplicada depois da conclusão do curso de francês, adotava-se, em grande parte, o livro *Histoire de La Civilisation* de CH Seignobos.” (HOLLANDA, 1957.p. 102). Nos estabelecimentos de ensino mantidos por congregações religiosas, em sua grande parte, originárias da França, adotavam-se compêndios importados.

Após 11 anos de vigência, a Reforma Francisco Campos foi substituída pela Lei Orgânica do Ensino Secundário⁵. Ela manteve a divisão do então curso secundário

⁴ As editoras de livros didáticos do Brasil, perceberam quão vantajoso era a publicação de manuais que seguissem os programas oficiais. Como cada livro destinado às instituições escolares deveriam passar pela Comissão Nacional do Livro Didático, nenhuma editora queria arriscar-se publicando um livro que fosse reprovado pela Comissão.

⁵ A Lei Orgânica, também é conhecida como Reforma Capanema.

em dois ciclos, porém reduziu o “curso ginasial” para quatro anos de duração e aumentou o “curso colegial” para três anos (HOLLANDA, 1957. p. 36). A redução do “curso ginasial” para quatro anos trouxe consigo a instituição dos exames de licença ginasial e colegial⁶, o que obrigava o aluno rever toda a matéria estudada durante os quatro anos. É importante destacarmos que a Lei Orgânica era contrária à coeducação⁷. Embora o ensino fosse o mesmo para homens e mulheres, reduzia-se para as mulheres o tempo de aula de educação física e acrescentava-se aulas de economia doméstica.

Com a Reforma Capanema, o estudo de História Geral foi reduzido à dois anos (1ª e 2ª séries), seguindo de outros dois anos de História do Brasil (3ª e 4ª séries) no curso ginasial. Já no curso colegial, os dois primeiros anos ficavam o estudo de História Geral e o último ano o estudo de História do Brasil, uma vez que em 1939 houve a separação da História Geral da História do Brasil, abrindo o leque para as editoras que publicavam compêndios de História, uma vez que as instituições de ensino passariam a adotar novos livros didáticos de História.

“A portaria ministerial n. 142, de 24.4.1939, havia incluído, obrigatoriamente, aulas separadas de História do Brasil em todas as séries do curso secundário fundamental e na 1ª do complementar pré-jurídico. No ano seguinte, outra portaria restabeleceu o ensino autônomo de História do Brasil, que passou a ser feito, nas 4ª e 5ª séries, paralelamente, ao da História Geral e da América e com duas aulas por semana. Vários autores de compêndios acrescentaram, no volume destinado a 1ª série toda uma parte, separada, de História do Brasil. Publicaram novos compêndios de História da Pátria, de acordo com o programa de 1940.” (HOLLANDA, 1957,p. 145)

Os programas oficiais do final da década de 1950 e início da década de 1960 traziam aulas exclusivamente dedicadas ao ensino da História do Brasil e História Pátria com a intenção de preparar o aluno cidadão, a fim de formar uma consciência histórica orientada pelo governo:

“O que é preciso é dar ao aluno esclarecimentos sobre a época republicana que o habilitem a compreender o presente... é preciso que as informações sejam dadas de tal modo que o aluno fique conhecendo, o melhor possível, sem nacionalismos exagerados e sem ufanismos prejudiciais, o meio político, econômico e social que vai agir” (HOLLANDA, 1957, p. 79).

⁶ Guy de Hollanda, evidência, que o acréscimo de um ano no “curso ginasial”, não dispensava os alunos do exame de ingresso aos Institutos de Ensino Superior.

⁷ A Lei Orgânica recomendava que deveriam existir estabelecimentos exclusivos para frequência femininas, e caso houvesse instituição com alunos mistos, era exigência que se repartisse as salas em alunos de cada sexo.

Vale lembrar que antes de 1925, no próprio Colégio D. Pedro II não se admitiam meninas.

Assim, objeto de muitas críticas e considerado pouco estudado nos programas de Pós Graduação em História de todo o país, o livro didático de História e os respectivos currículos escolares se tornam objetos de pesquisa fundamental, para aqueles que buscam compreender as transformações e inovações dentro do ensino de História no Brasil, pois os mesmo podem revelar o contexto histórico, social, político e cultural de uma sociedade, uma vez que, “sob qualquer forma que se apresentem (guias, propostas, parâmetros), são produzidos por órgãos oficiais, que os deixam marcados com suas tintas” (ABUD, 2011, p. 29)

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. *Currículos de história e políticas públicas: os programas de história no Brasil na escola secundária*. In: BITTENCOURT, Circe (Org). *O saber histórico na sala de aula*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 28- 41.

ANDERSON, Benedict R. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDERSON, Benedict. *Introdução*. In: BALASKRISHNAN, Gopal (Org). *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000. p. 7- 22.

BITTENCOURT, Circe. *Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história*. In: BITTENCOURT, Circe (Org). *O saber histórico na sala de aula*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 11- 27.

_____. *Livros didáticos entre textos e imagens*. In: BITTENCOURT, Circe (Org). *O saber histórico na sala de aula*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 69- 89.

CALDAS, KARINA RIBEIRO MENDONÇA. *Nação, memória e história: A formação da tradição nos manuais escolares*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Goiás. Goiânia-GO, 2005.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas*. 9.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

HOLLANDA, Guy. *Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro (1931-1956)*. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1957.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. Werneck Sodré, *História Nova: Contribuição Pioneira ao ensino de História no Brasil*. In: CUNHA, Paulo; CABRAL, Fátima (org.).

MOREIRA, Kenia Hilda. *Um inventário: o livro didático de história em pesquisas (1980 a 2005)*. Prefácio Kazumi Munaka. São Paulo: Unesp, 2011.

SANDES, Noé Freire. *A invenção da nação: entre a monarquia e a república*. 2.ed. Goiânia: Editora UFG, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula*. In: BITTENCOURT, Circe (Org). *O saber histórico na sala de aula*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 54 -66.

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 Carneiro¹
maristelacarneiro86@gmail.com
Wilson André Moreira Gonçalves²
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

¹ Doutoranda em História pela Universidade Federal de Goiás.

² 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 numa 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 reiterações relativas a diversos tratamentos anteriores do homem morcego: o traje, que lembra a estética básica dos filmes que precedentes, bem como a queda accidental 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.³

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

³ 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.

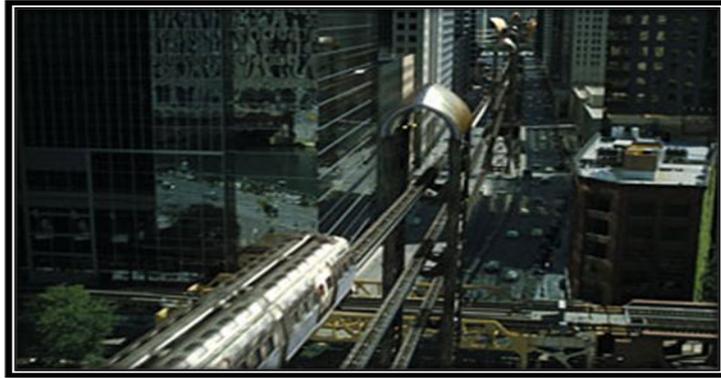


FIGURA 3 – O trem elevado e a cidade promissora.

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.