

XVII ANAIS DO

ENCONTRO ESTADUAL DE
HISTÓRIA DO CEARÁ



Fonte: Veja - Grupo Abril

07 a 09 de DEZEMBRO/2020

**Associação Nacional de
História - Secção Ceará**

Anpuh
ceará 

Organização dos Anais:

Ana Alice Miranda Menescal
Geovanio Carlos Bezerra Rodrigues

XVII ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DO CEARÁ

HISTÓRIA E VERDADE

Data: 07 a 09 de dezembro de 2020

Local: Fortaleza/CE

ANAIS

XVII ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DO CEARÁ

DIRETORIA 2020-2022

Ana Alice Miranda Menescal
Ana Léa Bastos Lima
Ana Paula Gomes Bezerra
Augusto Ridson de Araújo Miranda
Francisco José Gomes Damasceno
Geovanio Carlos Bezerra Rodrigues
Maria Lucélia de Andrade

COMISSÃO ORGANIZADORA

Altemar da Costa Muniz
Ana Alice Miranda Menescal
Ana Amélia Rodrigues de Oliveira
Ana Léa Bastos Lima
Ana Paula Gomes Bezerra
Augusto Ridson de Araújo Miranda
Cláudia Freitas de Oliveira
Francisco José Gomes Damasceno
Geovanio Carlos Bezerra Rodrigues
Lídia Noêmia Silva dos Santos
Maria Lucélia de Andrade
Sérgio Krieger
Tito Barros Leal de Pontes Medeiros

ANAIS

Ana Alice Miranda Menescal
Geovanio Carlos Bezerra Rodrigues

DIAGRAMAÇÃO

Wagner Cavalcante Farias

ARTES DO EVENTO

Wagner Cavalcante Farias

MONITORES

Alcides Loureiro de Negreiros
Ana Carolina Araújo Martins
Antônia Amanda Menezes Tavares
Antônia Dnara da Costa Nascimento Lima
Bruno Jadson Jardelino Gomes
Eugênio Paiva Melo
Francisca Emilly Rodrigues Prado
Glaucivânia Vieira Gomes
José Henrique Queiroz de Castro
Laís Maria de Souza Pinheiro Pinto
Laura Maria Gonçalves Gomes
Luiza Érica Ferreira Gomes
Mainara de Sousa Lima
Marcelo Aguiar de Menezes
Márcia Roberta Paiva Sousa
Maria Beatriz Silva Duarte
Maria de Jesus Silva Oliveira
Pedro Vinícius Rodrigues
Raphael Bruno Moura de Jesus
Wagner Cavalcante Farias

MINISTRANTES DE OFICINAS

Altemar da Costa Muniz
Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro
Francisco Joatan Santos Júnior
Neffertite Marques da Costa
Saulo Artur Cordeiro Leite Julião
Varlei Rodrigo do Couto

MESAS REDONDAS - Conferencistas

Adalberto Paranhos
Ângelo Priori
Antônio de Pádua Santiago de Freitas

Benito Bisso Schmidt

Cláudio Fernando Díaz

Geovanio Carlos Bezerra Rodrigues

Jeferson Augusto da Cruz

João Júlio Gomes dos Santos

Lara Vanessa de Castro Ferreira

Leandro Hecko

Márcia Tete Ramos

Monyse Ravena

Paulo Airton Pinto Damasceno

Sebastião Pimentel Franco

Serioja Rodrigues Mariano

MESAS REDONDAS - Mediadores

Ana Amélia Rodrigues de Oliveira

Ana Paula Gomes Bezerra

Cláudia Freitas de Oliveira

Francisco José Gomes Damasceno

Lídia Noêmia Silva dos Santos

Sérgio Krieger

Tito Barros Leal de Pontes Medeiros

MOMENTO CULTURAL

Lara de Sousa Lutife

Maria Janiely Moraes Barros

SIMPÓSIOS TEMÁTICOS

Adson Rodrigo Silva Pinheiro

Ana Amélia Rodrigues de Oliveira

Ana Cecília Farias de Alencar

Ana Paula Galvão de Meira

Ana Paula Gomes Bezerra

André Barbosa Fraga

Cláudia Freitas de Oliveira

Cleidiane da Silva Moraes

Elisgardênia de Oliveira Chaves

Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro

Franck Ribard

Geovanio Carlos Bezerra Rodrigues

Itacir Luz

José Antônio Gabriel Neto

Lucas Pereira de Oliveira

Mayra Coan Lago

Renata Dariva Costa

Roberto Kennedy Gomes Franco

Rodrigo Cavalcante de Almeida

Sérgio Krieger Barreira

Silvano Fidelis de Lira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Associação Nacional de História (Brasil). Secção Ceará. Encontro Estadual de História do Ceará (17. : 2020 : Fortaleza).

Anais do XVII Encontro Estadual de História do Ceará / Organização Ana Alice Miranda Menescal, Geovanio Carlos Bezerra Rodrigues. – Fortaleza : ANPUH-CE, 2020.
257 p. : il. color.

Tema: História e verdade.

Décimo Sétimo Encontro Estadual de História do Ceará da ANPUH-CE, de 7 a 9 de dezembro de 2020.

ISBN: 978-65-997314-0-2

1. História – Congressos. 2. Ceará – História – Congressos. 3. História – Estudo e ensino – Congressos. I. Menescal, Ana Alice Miranda. II. Rodrigues, Geovanio Carlos Bezerra. III. Título.

CDD 907.2

Bibliotecária responsável: Ana Rafaela Sales de Araújo – CRB 3/1293

Sumário

Texto introdutório.....	6
Simpósios Temáticos	
O <i>youtube</i> no ensino de história limites e possibilidades das tecnologias digitais na educação.....	10
Debates sobre a igreja católica progressista e movimentos sociais.....	18
Estado, Sociedade, Poder e Direito: a concepção jurídica e a teoria tridimensional de Miguel Reale.....	27
Crime e repressão durante o estado novo: o caso dos Monges Barbudos (RS).....	47
A viola caipira como patrimônio cultural imaterial de São Francisco - MG.....	60
O Ensino de História frente aos negacionismos e aos revisionismos: movimentos contra a barbárie.....	75
O impacto e as possibilidades do uso das literaturas de formação nacional no ensino de história.....	85
Trabalho docente e ensino de história: os usos dos conceitos e suas contribuições para à aprendizagem histórica.....	95
Patrimônio e comunidade: experiência de atividades no ensino remoto.....	110
Formação de professores no contexto do neoliberalismo: desafios entre teoria e prática.....	126
As ações higienistas na natal de 1920 e a influência nas práticas filantrópicas do orfanato padre João Maria.....	142
As notícias sobre o cangaço e a política do medo na imprensa cearense (1909-1938).....	158
O assédio moral no ambiente laboral: um olhar a partir dos processos trabalhistas do TRT 24ª região.....	171
A sacralização da revolução cubana.....	188
Caetano da Silva Sanches: um governador colonial em uma capitania subordinada (Rio Grande, 1791-1800).....	200
Tecendo o <i>substantivo negro</i> : a escrita do jornal o exemplo em Porto Alegre (1902-1911).....	214
Editoração e circulação literária: itinerário pelas correspondências de Carlos Drummond de Andrade e Mário de Andrade - de 1925 a 1945.....	224
Construindo a autoridade da imprensa.....	234
Saul Friedländer e seu debate com a pós-modernidade.....	244
Painel de graduação	

“Lugar de Mulher”: As representações das Mulheres nos Cordéis Feministas de Salette Maria da Silva (2001 - 2009).....	256
Por uma história das mulheres na política formal em Catunda/CE (1992 - 2016).....	257

Texto introdutório

Correu, entre os dias 07 e 09 de dezembro de 2020, o XVII Encontro Estadual de História do Ceará. Entre idas e vindas derivadas de uma realidade distópica fizemos acontecer o nosso EEHC. Em versão 100% virtual, demos ordem a este importante momento de convivência entre historiadores e historiadoras de todo o Ceará.

É verdade que ficaríamos mais felizes se o encontro tivesse se realizado da forma tradicional. Com o convívio entre os pares, com troca de abraços, com reencontros saudosos, com fofocas sem fim e com tudo o mais que sempre humanizou os encontros da ANPUH-CE.

Mas não foi possível, ponto.

Mas se realizou!

E, sinceramente, bem pesado e bem medido, aqui está: conseguimos.

Conseguimos reunir nossos/as colegas em importantes debates; conseguimos fazer circular a produção do conhecimento histórico-historiográfico tirado no Ceará no último biênio; conseguimos fazer uma programação viva e representativa. Mobilizamos os Cursos de História de todas as Universidades Públicas do Estado do Ceará, tivemos participação de (quase) todos os GT's da ANPUH-CE, colocamos em atividade 10 Simpósios Temáticos.

E tudo gratuito.

Grátis, mas graças a empenho de alto valor. Todos nós da organização trabalhamos e trabalhamos muito. Tivemos a ventura, entretanto, de contar com a força de duas gestões unidas. Dada as intercorrências derivadas da pandemia, o XVII EEHC, evento de responsabilidade da Gestão 2018-2020, aconteceu após a eleição da gestão 2020-2021. Portanto, extraordinariamente, tivemos a coexistência de das gestões. A experiência foi excelente, tanto que entendemos que esta realidade poderia ser mantida para as próximas edições do EEHC.

O tema escolhido para a edição em questão foi “História e Verdade”, muito pertinente para o momento político no qual o Evento correu. Vivemos o tempo da pós-verdade, das fake News e da hiperinformação. Cada um desses fenômenos manipula dados com a intenção de desconstruir, alterar, distorcer ou diminuir a realidade. Ao mesmo tempo, a hiperaceleração do cotidiano e a busca por informações cada vez mais condensadas tem reduzido a capacidade de análise crítica da sociedade. É um caos!

Todo conhecimento humano cientificamente construído deve ser metodologicamente pensado, criteriosamente avaliado e eticamente publicizado. Por isso mesmo, conhecer demanda tempo. Mas quem tem tempo de ter tempo? Quem

pode parar para pensar? Na correria do cotidiano, quantos de nós podemos parar para refletir sobre o que vemos, lemos ou ouvimos?

Se o referido problema pesa e sufoca todas as ciências produzidas pelo engenho humano, que falar da História? Esta nossa ciência que tantos pensam dominar e que, muitas vezes, se confunde com uma simples opinião.

Estamos imersos em um mundo de negacionismos criminosos e revisionismos malfeitos. Uma parte nefasta da política nacional (e não só) tem se apropriado da realidade histórica em benefício próprio. Desconstrói, reconstrói, deturpa e refuta fatos incontestes do nosso passado. Memória e História são manipuladas em prol de projetos (a)políticos e o passado passa a servir interesses profundamente questionáveis.

Discutir História e Verdade, portanto, mais que debate acadêmico, foi demarcação política. A História não se pode limitar ao hermetismo dos historiadores ou aos debates promovidos (quando o são) nas salas de aulas de escolas e universidades. Não! Os/As Historiadores/as precisam viver e fazer valer a vida, este é nosso ofício.

História é consciência do eu no mundo.

A história (ciência) só se realiza em diálogo com a história (cotidiano). O conhecimento histórico, portanto, deve estar fincado em tripé bem definido, a saber: a ética; a política; e a poética.

Historiadores/as devem refletir sobre o mundo (ética), assumir posição e agir em favor de uma causa (política) e tudo isso com a intenção de alterar a realidade projetando um algo novo (poética).

Assim, o EEHC foi espaço para a efetiva realização destas três atividades do conhecimento histórico: refletimos, debatemos, tomamos posição e buscamos aplicar o conhecimento construído no Encontro em favor de uma efetiva transformação do mundo.

Para finalizar, não poderíamos deixar de reconhecer a todos/as que fizeram o XVII EEHC acontecer. Agradecemos, portanto, a participação de todos/as os/as ouvintes, de todo/as os/as apresentadores/as de trabalho e coordenadores/as de Simpósios Temáticos. Agradecemos, ainda, aos/às alunos/as de graduação que compartilharam seus estudos por meio da seção de pôsteres, espaço fundamental para incentivar os jovens pesquisadores e promover o diálogo entre as gerações. Agradecemos, por fim, aos/às colegas que se dispuseram a dividir suas experiências e conhecimentos em mesas redondas, oficinas e mini-cursos.

Pedimos licença para render homenagem particular ao Prof. Dr. Benito Bisso Schmidt (UFRGS) e à Profa. Dra. Lara de Castro (UNIFAP) pela presença no nosso Evento e por todo empenho em favor de uma vitória histórica alcançada no dia

17 de agosto de 2020. Trata-se da Lei Nº 14.038 que, finalmente, após anos de luta, regulamentou nossa profissão.

Em tempos de tantas tristezas, de muito sofrimento e de profundo desrespeito pela História, não poderíamos deixar de registrar nosso mais profundo agradecimento pelo empenho e dedicação a esta causa. Aos dois em particular e aos/às demais colegas que fizeram parte da Comissão de Regulamentação da Profissão, nosso muito obrigado.

Sras. e Srs., sem mais delongas, entregamos a síntese dos trabalhos do XVII EEHC.

Prof. Dr. Tito Barros Leal (UVA)

Presidente da ANPUH-CE (2018-2020)

Vice-Presidente da ANPUH-BR (2019-20221)

Prof^ª. Dr^ª. Ana Léa Bastos Lima (SEDUC-CE)

Presidente da ANPUH-CE (2020-2022)

Simpósios Temáticos



O *YOUTUBE* NO ENSINO DE HISTÓRIA LIMITES E POSSIBILIDADES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Ana Amélia Rodrigues de Oliveira¹

Lucas Delacroix Alves do Rêgo²

Resumo:

Levando-se em consideração as mudanças da sociedade nas últimas décadas, decorrentes principalmente do surgimento de tecnologias de comunicação e informação (TIC), o presente projeto tem como objetivo principal oferecer ao bolsista experiências de iniciação científica por meio da análise dos conteúdos apresentados em canais da rede social *youtube* voltados para a divulgação dos saberes históricos. Os objetivos específicos são: 1) identificar se os canais selecionados levam em conta os métodos de produção do conhecimento histórico ao produzirem os seus conteúdos; 2) avaliar como os conteúdos se relacionam com a produção historiográfica contemporânea; 3) oferecer ao bolsista instrumentais de análise para uma observação mais crítica em relação aos conteúdos históricos apresentados em redes sociais. Espera-se que ao término da pesquisa o bolsista seja capaz de compreender a necessidade de uma observação mais crítica dos conteúdos históricos apresentados nas redes sociais.

Palavras-chave: Ensino de História. Tecnologias digitais. Aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em 2018 foi realizada uma pesquisa a fim de fazer um levantamento das produções que abordavam o uso das tecnologias digitais no Ensino de História nos Programas de Pós-Graduação de instituições brasileiras, utilizando como principal fonte o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Definidos os critérios de busca, os pesquisadores chegaram ao número de 21 dissertações que tinham como principais descritores “Tecnologias Digitais” e “Ensino de História”.

Das 21 dissertações selecionadas, todas foram produzidas nos anos de 2016 e 2017, o que mostra um crescimento do interesse pelo tema entre os historiadores, mais especificamente entre os professores de história do ensino básico, já que vinte das vinte e uma dissertações foram produzidas por alunos de Mestrados Profissionais (ProfHistória), reconhecidos pela CAPES e ofertados aos professores das redes públicas de ensino (TAMANINI, SOUZA, 2018, p. 153).

Os dados apresentados acima sobre a relação entre tecnologias digitais e Ensino de História são evidências da existência de um campo de estudos que vem se constituindo pelo menos desde o início dos anos 2000 em alguns países do mundo, mas

1 Instituto Federal do Ceará, *campus* Maranguape. Doutora em História Social. Pesquisa financiada pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação do IFCE.

2 Instituto Federal do Ceará, *campus* Maranguape. Aluno do Curso Técnico Integrado em Informática. Bolsista da pesquisa.

que ainda tem ficado restrito a um pequeno grupo de historiadores brasileiros: a *Digital History*, como dizem os americanos, ou *Storiografia Digitale*, para os italianos.

Segundo a historiadora Anita Lucchesi, a relação entre a História e a internet não é algo tão novo quanto alguns podem supor. Na década de 1990, por exemplo, pesquisadores americanos já discutiam o uso da internet como fonte e ferramenta de pesquisa, como suporte de memórias e espaço de divulgação de trabalhos acadêmicos, e analisavam os impactos do uso dessas novas tecnologias nas noções de tempo e espaço. Desde então, já começaram a surgir reflexões sobre a própria escrita da História, agora perpassada pela rede mundial de computadores. Em 2001, Rolando Minutti, professor de História Moderna da Universidade de Florença publicou um livro que iniciou um debate que se esboçava à época, destacando as dúvidas e expectativas dos historiadores em relação ao que se chamava de “revolução digital”. Estes debates seguiram na direção de analisar quais seriam os desdobramentos da Internet nos estudos de História (LUCCHESI, 2012).

Estas tendências historiográficas estudadas por Anina Lucchesi tratam da apropriação da Internet pela História, seja como ferramenta de pesquisa, repositório de fontes ou novo meio para divulgação de trabalhos acadêmicos.

No caso do Brasil, desde pelo menos 2013, já é possível encontrar historiadores discutindo essa História Digital, tentando entender do que se trata e qual a sua dimensão para o ensino, a pesquisa e a divulgação históricas. Foi o caso do debate promovido pelo blog Café História, projeto exitoso na área de História e Internet, coordenado pelo historiador Bruno Leal de Carvalho.

Marcela Albaine e Carmem Teresa Gabriel chamam a atenção para o fato de que nesse mesmo período, já é possível identificar em eventos específicos do campo da educação e da história, trabalhos voltados para discutir a relação entre essas tecnologias e o ensino da disciplina nos ensinos fundamental e médio, na tentativa de reavaliar e repensar os modelos de ensino aplicados. No entanto, as autoras chamam a atenção para o fato de que se percebe em alguns desses trabalhos uma forte associação discursiva entre inovação e essas tecnologias, como se a sua existência por si só representasse a superação de um ensino qualificado como “tradicional”. (GABRIEL; ALBAINE, 2014).

Nos últimos anos, a historiografia digital no Brasil tem produzido excelentes trabalhos, em vieses bastante diferenciados. Além dos artigos já citados, é possível encontrar bons artigos que relacionam, por exemplo, a Teoria da História com o uso dessas tecnologias, como também artigos que tratam do aumento do interesse público pela História, demanda que acaba sendo atendida por profissionais não treinados na academia. É o caso dos trabalhos das professoras Sônia Meneses, do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri, e Nucia Alexandra Silva de Oliveira, do

Departamento de História da Universidade Estadual de Santa Catarina, que em dois de seus artigos analisam os conteúdos históricos produzidos por sítios eletrônicos (OLIVEIRA, 2014) (MENESES; MELO, 2017).

No artigo intitulado “A Babel do tempo. Regimes de historicidade e a história ensinada no universo virtual”, Sônia Meneses e Egberto Melo afirmam que a expansão da internet no início do século XXI produziu, além de novos suportes para leitura, um novo perfil de leitor que já nasce imerso numa estrutura de pensamento caracterizada pelo acesso ilimitado a conteúdos e informações. Para os pesquisadores,

estabelecer as diferenças entre produtores e consumidores nesse universo virtual é um desafio ao conhecimento e ao ensino, especialmente, porque delimitar espaços e autores num universo que, aparentemente, é caótico e de todos, parece se constituir como um dos problemas sérios a serem enfrentados (MENESES; MELO, 2017, p. 157).

Segundo eles, nenhuma reflexão sobre apropriação e produção do conhecimento na atualidade pode ser feita sem passar pelo universo virtual. Essa realidade também atingiu a produção de conhecimento sobre o passado, na medida em que certos acontecimentos passaram a ser alvo de disputa, debate e discurso no mundo virtual (MENESES; MELO, 2017).

Essa discussão tornou-se muito necessária para a História, já que hoje, quase todas as problemáticas tradicionais do ofício do historiador, desde o acesso às fontes até a comunicação da História e dos resultados de pesquisa passam, em parte ou no todo, pela tela do computador (NOIRET *apud* SOUZA, 2017, p. 47). Os dispositivos móveis e recursos do *ciberespaço* permitiram um tipo de aprendizagem aberta que pode ser obtida em qualquer circunstância, ampliando o acesso a uma diversidade de informações e de conteúdo. No entanto, é preciso analisar em que contextos e por quem estão sendo produzidos.

Para Carmen Teresa Gabriel e Ana Maria Monteiro, a didatização do saber histórico passa pela especificidade de sua dimensão discursiva, ou seja, a razão de ser da História passa pela capacidade e autoridade desse saber de oferecer um modo de inteligibilidade para comportamentos, representações, realizações e ações humanas, tanto no passado quanto no presente. A narrativa histórica, portanto, é o elemento constitutivo do discurso historiográfico, e por isso, o principal mediador entre a História vivida e a História compreendida (GABRIEL; MONTEIRO, 2014, p. 28).

A narrativa é o principal meio pelo qual a História é ensinada, e é através dela que podemos identificar os aspectos que sustentam a produção dessas narrativas, se estas estão baseadas em procedimentos científicos que validam o conhecimento produzido, ou se estão a serviço de ideologias que negam o fazer científico.

No livro “Dez novas competências para ensinar”, Philippe Perrenoud lista dez competências profissionais do professor necessárias, na atual conjuntura, para a renovação dos sistemas educativos, permitindo o desenvolvimento de práticas democráticas e renovadoras na relação ensino-aprendizagem. Duas das competências apontadas por Perrenoud estão sendo contempladas por esse projeto: 1. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho e 2. Utilizar novas tecnologias (PERRENOUD, 2000).

No primeiro caso, oferecer atividades diferenciadas de formação em que o aluno possa ser o protagonista pode criar, intensificar e diversificar nele o desejo de aprender. Através deste projeto, o bolsista será sujeito da sua própria aprendizagem na medida em que precisará buscar e identificar nas fontes de pesquisa, neste caso os canais do *youtube*, as respostas para os questionamentos colocados pelo professor orientador.

No segundo caso, Perrenoud propõe aos professores que estejam atentos sobre o que se desenrola no universo das Tecnologias de Informação e Comunicação, e sugere que os docentes mantenham sempre uma espécie de vigília cultural, sociológica, pedagógica e didática a fim de compreender que caminhos a educação vai tomando com o passar do tempo. Portanto, as novas tecnologias não poderiam ser indiferentes a nenhum professor, pois modificam as maneiras de viver, de se divertir, de se informar, de trabalhar e de pensar, nossa e dos alunos. Essas mudanças afetam as situações que eles enfrentam e enfrentarão, dentro e fora da escola.

Em 2017 a *Think with Google* publicou um relatório intitulado *De play em play* onde atesta que dos 98 milhões de brasileiros conectados à internet, cerca de 95% acessa o *youtube* pelo menos uma vez por mês. O relatório ainda traz informações muito relevantes: 31% dos entrevistados considera o *youtube* como fonte de aprendizado; 79% consideram que assistir vídeos tutoriais é melhor do que fazer leitura de instrução, dados que nos fazem acreditar que os usuários dessa cultura digital creem mais nesse tipo de aprendizagem do que na instrução mais “tradicional” (QUEIROGA JR, 2018, p. 9).

Não podemos fechar os olhos para uma realidade que já se impõe. A tecnologia deve servir, portanto, como instrumento de aprendizagem do aluno, não só pelo conteúdo que “transmite”, bem como para a compreensão de que há uma historicidade dos modos de ensinar e aprender, que se modificam ao longo do tempo, e que precisam ser compreendidos dentro da própria conjuntura que os criou.

O PERCURSO DA PESQUISA

No início do ano de 2019, após uma conturbada eleição presidencial que ficou marcada pela disseminação de notícias falsas via redes sociais, iniciamos a leitura do livro “A morte da verdade”, de Michiko Kakutani, crítica literária do *New York Times* por quase quarenta anos e vencedora do prêmio *Pulitzer*. A partir dessa leitura começamos a ter uma real dimensão do momento que estávamos vivendo, em que qualquer tentativa objetiva da verdade estava sendo ridicularizada por teorias da conspiração e ideologias que já estavam totalmente desacreditadas na sociedade. Kakutani analisa a sociedade norte-americana, mas suas reflexões são pertinentes para pensarmos a situação de vários países, inclusive o Brasil, demonstrando que a “morte da verdade” trata-se de um fenômeno mundial.

Fazemos menção a essas questões porque nem mesmo a ciência tem escapado desses questionamentos. Não que a ciência não possa ser questionada, pelo contrário. O conhecimento científico se renova justamente pelos embates que os cientistas estabelecem entre si. A ciência moderna não se trata, portanto, de algo estático, sem mobilidade, mas é importante ter claro que a renovação e/ou contestação da ciência deve ser feita a partir de princípios científicos, algo que não tem acontecido. No mundo inteiro temos visto o surgimento ou reaparecimento de grupos que apresentam suas teorias baseadas em achismos, ou inspirados por questões religiosas, como os terraplanistas ou o movimento anti-vacina.

A História também não escapou desses “novos teóricos”. Nazismo é de esquerda e não houve ditadura no Brasil são algumas das assertivas que temos visto ultimamente, principalmente nas redes sociais. Canais no *youtube*, páginas no *facebook* têm sido criadas por professores de História com o intuito de divulgar o conhecimento histórico, mas por outras pessoas e grupos que falseiam o passado a fim de atender interesses ideológicos do presente.

A preocupação que motivou a realização desta pesquisa foi justamente o fato de que nossos alunos, que têm feito uso cada vez maior das redes sociais, estão tendo contato com um tipo de conhecimento histórico questionável, produzido por leigos sem nenhum tipo de treinamento profissional. A princípio, não há o menor problema em ampliar os espaços de produção deste tipo de conhecimento, afinal de contas os historiadores não são os “proprietários” do fazer histórico, mas é preciso garantir que esse tipo de produção considere, minimamente, os princípios teóricos e metodológicos de produção do conhecimento histórico.

Dito isso, concordamos com a análise apresentada pelo historiador Jurandir Malerba no texto “Acadêmicos na berlinda ou como cada um escreve a História?”, que trata do embate entre historiadores acadêmicos e não acadêmicos no Brasil. Malerba ressalta a importância do aumento da demanda da sociedade por história, mas ao mesmo tempo chama a atenção para o seu temor diante do fato de que muitas produções (livros,

programas de TV, revistas, perfis e canas em redes sociais) têm como principal fim o lucro e a audiência, e muitas vezes são realizadas por pessoas que não têm a *expertise* científica.

Conforme já observaram alguns autores importantes como Roy Rosenzweig, o lado bom da coisa é que existe uma demanda social enorme por história, ou seja, a história está “bombando”. Mas há também o lado sombrio desse fenômeno, que é justamente o da qualidade dessa história feita por pessoas sem treinamento profissional. Um dos maiores especialistas na área, Roy Rosenzweig, é muito crítico. Essa história produzida por leigos costuma ser muito ruim. A história social, processual, interpretativa, estrutural, analítica, crítica, não chega ao grande público, e sim a história paroquial, episódica, factual, pitoresca, anedótica, biográfica, das grandes batalhas, em rápidas narrativas dramática inflamadas. Para Rosenzweig, a história é importante para o público. O problema é que essa história popular é de qualidade questionável (MALERBA, 2014, p. 32).

Um exemplo bem recente de produções como essa é o livro “Guia politicamente incorreto da História do Brasil”, escrito por Leandro Narloch, que se propõe a fazer uma “releitura controversa” da história do país. O resultado é uma publicação que faz afirmações sem ter como base nenhuma fonte de pesquisa e distorce informações de trabalhos científicos de historiadores respeitáveis. O sucesso do livro resultou na criação de um programa de mesmo nome no *History Channel*. No dia 22 de outubro de 2017, o Jornal O Globo publicou uma matéria em que escritores e historiadores como Lira Neto, Laurentino Gomes e Lilian Schwarcz acusaram o canal de incluir entrevistas no programa sem o seu consentimento. Sobre o livro de Leandro Narloch, Jurandir Malerba afirma:

Do ponto de vista da produção da escrita histórica, o texto se apoia na historiografia disponível, ora para corroborar seus argumentos, ora para detratá-la quando dela discorda. Sob a bandeira do “politicamente correto”, mal se disfarça uma visão altamente conservadora, quando não reacionária, retrógrada, eurocêntrica e preconceituosa da/sobre a história do Brasil (MALERBA, 2014, p. 38).

Pensando nisso, o presente projeto de pesquisa tem como principal objetivo analisar os saberes históricos apresentados em canais da rede social *youtube*. Esse tipo de canal tem se multiplicado significativamente nos últimos anos, o que pode contribuir para o aumento do interesse do público pela História. Mas se o produtor do conteúdo não tiver responsabilidade em relação ao tipo de conhecimento produzido, canais como esse podem se tornar um grande desserviço, resultando na construção de narrativas que não são fruto de um fazer científico.

Não esqueçamos que o *ciberespaço* é um dos espaços em que os nossos alunos buscam informações para a realização de seus trabalhos escolares ou material de estudo para a realização de uma avaliação. Como alguns estudantes não têm o entendimento de uma discussão séria sobre a produção do conhecimento histórico, eles

podem ser levados a acreditar em argumentos e ideias sem base factual veiculadas pelas redes. Por isso é preciso alertar os alunos de que, apesar do potencial didático que essas tecnologias têm, nem todo tipo de conhecimento disponível na internet é confiável.

Esse projeto também carrega consigo uma função ética, na medida em que seu objetivo é também instrumentalizar os alunos com condições de criticar conteúdos que não se amparam no fazer historiográfico cientificamente reconhecido. Nosso intuito não é negar a importância das tecnologias da informação e comunicação para a educação, mas chamar a atenção dos alunos para o uso responsável dessas redes sociais.

A pesquisa foi iniciada em setembro de 2020 e conta com o financiamento da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação do Instituto Federal do Ceará, que possibilitou a seleção de um bolsista do Curso Integrado em Informática, o Lucas Delacroix Alves do Rêgo. O interesse em desenvolver um projeto como esse voltado para os alunos do Ensino Médio se deve às estatísticas de uso da internet por alunos dessa etapa da educação, como mostram os dados abaixo:

ALUNOS DE ESCOLAS URBANAS POR USO DA INTERNET PARA PESQUISAS ESCOLARES		
ETAPA DO ENSINO	SIM	NAO
4º e 5º anos do EF	76%	24%
8º e 9º anos do EF	88%	12%
2º ano do EM	90%	10%

Fonte: TIC Educação 2019. Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/>. Acesso Em: 25 jan. 2021.

A pesquisa tem como proposta a sua realização em quatro etapas. Na primeira, foi oferecida ao bolsista uma breve formação sobre as características de um trabalho científico. Num período em que a ciência tem sido constantemente atacada, entendo ser importante que alunos do ensino médio, com pouca ou nenhuma experiência com a prática de pesquisa, compreendam que esse tipo de conhecimento é obtido de forma racional e por meio de procedimentos empíricos, desvinculado do senso comum ou de crenças religiosas.

A segunda etapa, na qual estamos agora, é a fase de sondagem dos canais que serão analisados, tarefa que ficou a cargo do bolsista, por entendermos que a participação dele nesse levantamento é fundamental para que o mesmo compreenda a necessidade de se definir recortes e limites para o objeto de pesquisa. Assim, juntamente com a orientação da professora, ele fez uma seleção de dez canais levando em conta os seguintes critérios: números de inscritos superior a 100.00, média de visualização e alcance por vídeo e a qualidade dos vídeos. O resultado obtido foi o seguinte:

1ª ETAPA DE SELEÇÃO DE CANAIS	
CANAL	Nº DE INSCRITOS
Nerdologia	3,03 milhões

Se liga nessa História	1,39 milhões
Parabólica	521 mil
Foca na História	655 mil
Débora Aladim	2,74 milhões
reVisão	447 mil
História Online	150 mil
Buenas Ideias	881 mil
Leitura Obrigatória História	352 mil
Canal Nostalgia	13,3 milhões

Realizada esta primeira fase de levantamento dos canais, definimos outros critérios para reduzir a lista para cinco, já que dez canais seria muito para analisar em pouco tempo de execução da pesquisa. Assim, definimos que escolheríamos canais que produzissem exclusivamente conteúdo de história, mas que contivesse vídeos sobre a História do Brasil, para que pudéssemos comparar a forma como eles tratavam o mesmo conteúdo.

Na etapa seguinte o bolsista escolherá um tema que seja recorrente em todos os canais selecionados. Feito isso, inicia-se o trabalho de análise das narrativas produzidas por esses canais, levando em consideração três questionamentos: 1. O (A) autor(a) do canal cita fontes de pesquisa e/ou referências bibliográficas?; 2. O conteúdo tratado é crítico ou não?; 3. O conteúdo está atualizado em relação às pesquisas mais recentes?

O nosso objetivo é que o aluno deixe de ser apenas um consumidor de conteúdo para se transformar num consumidor crítico, com condições de interpretar fontes documentais de naturezas diversas e perceber a importância dessas novas tecnologias na sociedade contemporânea.

Por estar apenas no início, a pesquisa ainda não apresenta resultados que nos permitam reflexões mais consistentes, tanto sobre os conteúdos apresentados pelos canais selecionados, quanto à percepção, pelo aluno, de que esses conteúdos precisam ser vistos, também, como fonte e que precisam ser analisados e criticados enquanto tal.

Segundo Luis Fernando Cerri, a ideia de pensamento histórico pode conter diversos sentidos, e um deles é “nunca aceitar as informações, ideias, dados, etc. sem levar em consideração o contexto em que foram produzidos (...)” (CERRI, 2011, p. 59) e é nesse sentido que esta pesquisa pretende contribuir.

REFERÊNCIAS

BATES, Tony. **Educar na era digital**. Design, ensino e aprendizagem [livro eletrônico]. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (orgs.). **A Sociedade em Rede**. Do conhecimento à ação política. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2005.

CERRI, Luis Fernando. Ensino de História e Consciência História. Implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

COSTA, Marcella Albaine Farias da; GABRIEL, Carmen Teresa. Sentidos de "digital" em disputa no currículo de história: que implicações para o ensino desta disciplina? *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 6, n. 12, p. 165 - 185, mai./ago. 2014.

GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. Currículo de História e Narrativa. Desafio epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, Ana Maria [et. al.] (orgs.). **Pesquisa em Ensino de História**. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014, p. 23-40.

LUCCHESI, Anita. Entre a *Storiografia Digitale* e a *Digital History*. Um olhar comparativo. II Seminário Versões do Mundo Contemporâneo. Disponível em: https://orbi.lu.uni.lu/bitstream/10993/31139/1/Entre_a_Storiografia_Digitale_e_a_Digitala.pdf. Acesso em: 19 ago. 2020.

MALERBA, Jurandir. Acadêmicos na berlinda ou como cada um escreve a história? Uma reflexão sobre o embate entre historiadores acadêmicos e não acadêmicos no Brasil à luz dos debates sobre *Public History*. **História e Historiografia**. Ouro Preto, n. 15, p. 27-50, ago.2014.

MENESES, Sônia; MELO, Egberto. A Babel do tempo. Regimes de historicidade e a história ensinada no universo virtual. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 154-179, maio/ago. 2017.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. História e Internet. Conexões possíveis. **Revista Tempo e Argumento**. Florianópolis, v. 6, n. 12, p. 23-53, maio/ago. 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

QUEIROGA JR, Tarcisio Moreira de. **Youtube como plataforma para o Ensino de História**. Na era dos *professores-youtubers*. 2018. Monografia (História) – UNILA, Foz do Iguaçu, 2018.

SOUZA, Raone Ferreira de. O *podcast* no Ensino de História e as demandas do tempo presente: que possibilidades? **Revista Transversos**. Rio de Janeiro, n. 11, p. 42-62, Ano 04, dez. 2017.

TAMANINI, Paulo Augusto; SOUZA, Maria do Socorro. As tecnologias digitais no Ensino de História no Brasil. Um mapeamento das pesquisas acadêmicas. **Redoc (Revista Docência e Cultura)**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 141-158, set./dez. 2018.

DEBATES SOBRE A IGREJA CATÓLICA PROGRESSISTA E MOVIMENTOS SOCIAIS

Vitória Silva Paz Barreto¹

¹ Mestranda em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Bolsista CNPq sob orientação da Profa. Dra. Maria do Socorro Abreu e Lima.

Resumo:

É essencial nos situarmos dentro de uma perspectiva latino americana, quando falamos sobre o Brasil. Portanto, para se tratar da temática envolvendo a Igreja Católica é necessário construir uma identidade que parte de movimentos sociais desenvolveram quando foram influenciados por esta diretamente ou não pela questão religiosa. Setores progressistas católicos foram fundamentais, mesmo considerando as limitações de atuação e de reivindicações, no fortalecimento da luta de trabalhadores. Durante a ditadura estes trabalhadores e trabalhadoras na Teologia da Libertação uma alternativa de resistência que renovaram tanto a instituição quanto os próprios movimentos políticos nacionais.

Palavras-chave: Igreja Católica progressista. Movimentos sociais. Ditadura civil-militar

A temática que envolve estudos sobre o Catolicismo de esquerda amplamente divulgado na América Latina, tem um vasto interesse sobre as dinâmicas desenvolvidas em pequena escala de determinados movimentos que constituíram o cenário político que se formava no Brasil pós-1964. Após a Conferência dos Bispos Latino-Americanos de Medellín (1968) este interesse também pode ser notado por uma discussão estrutural sobre o que estava sendo debatido nestes setores católicos.

A importância destas reflexões está justamente na relevância que a religião possui na sociedade por completa. Falar deste fenômeno deve também esclarecer como o estudo e a atenção dada à religiosidade popular define a própria forma de existência social de um indivíduo. Nas palavras de Aline Coutrot : “A crença religiosa se manifesta em Igreja, ou seja, corpos sociais, que difundem um ensinamento que não se limita às ciências do sagrado. Toda a vida elas proferiram julgamentos e pregações a uma moral individual e coletiva” (COUTROT, 1996, p. 235). A temática está sempre evoluindo nos estudos da Igreja Progressista exatamente por abarcar uma racionalização das oportunidades de estudos teóricos e sobre a prática que o catolicismo popular pode gerar no espectro da conscientização política. É extremamente relevante o valor desta religiosidade para o que inicialmente questiona as contradições socioeconômicas especialmente na América do Sul para o debate da Teologia da Libertação que traz reflexões muito mais maduras e consolidadas sobre luta de classes e marxismo. Podemos considerar que este debate se localiza muito a frente deste recorte temporal inicial, ao menos se os entendermos como um debate realmente acessível, mas, na verdade, o amadurecimento da teologia da libertação tem fortes características de uma fé bastante associada às reflexões de estruturas macroeconômicas que existiam no continente. Michel Lowy aponta o seguinte sobre o tema:

² Mestranda em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Bolsista CNPq sob orientação da Profa. Dra. Maria do Socorro Abreu e Lima.

Evidentemente se trata de uma integração seletiva: são rejeitados elementos como o ateísmo materialista e assimilados outros como a crítica ao capitalismo - em particular em sua forma dependente, no Brasil e na América Latina - e ao poder das classes dominantes, a inevitabilidade do conflito social e a perspectiva da auto-emancipação dos explorados (LOWY, 2014, p. 412).

Além da emancipação, a Igreja tem um forte aspecto de instrução no pensar da sociedade, molda as opiniões e constitui discursos que se materializam nas ações políticas. Compreendendo o contexto de autoritarismo vivenciado, a sociedade civil tem uma importante âncora do pensamento de esquerda dentro da igreja, ou em alguns setores dela, o que faz com que também se constitua um alicerce na proteção de militantes perseguidos, torturados, sob a violência institucionalizada pelo estado. Nestes espaços, a igreja possui uma função social muito mais abrangente do ponto de vista ideológico e desempenho do acolhimento de seus fiéis.

A legitimação, além da proteção que a instituição oferecia aos movimentos no período da clandestinidade é de importância ainda maior pela reabilitação destas lutas após o golpe, e a longo prazo, os efeitos do Ato Institucional de número 5, ou seja, com o aumento da repressão. Portanto, trata-se de uma assistência, no sentido da ajuda e direcionamento bastante complexa. Isso acontecia porque contemplava tanto os setores mais organizados da sociedade, como também aqueles menos engajados e menos envolvidos na radicalização destas lutas. O padre Camilo Torres, sociólogo e revolucionário colombiano aponta para esta responsabilidade imensa do catolicismo que advém de uma consciência de classe de forma bastante completa:

considero indispensável para minha própria tranquilidade, para a tranquilidade dos colombianos que estão empenhados em uma mudança das estruturas temporais numa sociedade mais justa na Colômbia, América Latina e em todos os países chamados de subdesenvolvidos, para a tranquilidade de todos aqueles que consideram a doutrina da Igreja como um farol que orienta o progresso que se consideravam à margem da história se não podem participar das mudanças sócio-econômicas fundamentais de que a humanidade necessita para realçar ainda que em parte o supremo preceito da caridade; para a tranquilidade de todas estas pessoas (TORRES, 1981, p. 109).

Contextos e práticas

Nos anos 1950, a Igreja Católica no Brasil, passando por um momento de crise, percebeu o afastamento que houve com relação aos setores populares da sociedade, e passou a buscar mecanismos de diálogo com esse setor. Começaram a crescer, então, movimentos como a Ação Católica, que juntamente com a Juventude Operária Católica, o Movimento de Educação de Base e outros grupos ligados à Igreja, passaram a assumir uma postura de contestação política em relação aos problemas sociais vivenciados pela população. A Igreja procurava combater o marxismo e a esquerda de maneira geral, que

vinha crescendo e competindo por espaço. No entanto, o objetivo dos papéis desempenhados por esses grupos tomaram outros sentidos e se distanciaram do sentido original de tais práticas, aproximando-se dos movimentos de esquerda.

Do ponto de vista religioso, teólogos preferiam interpretar este momento como uma crescente caminhada ao progressismo da Igreja Católica. A Igreja também incentivava outras iniciativas que tinham como objetivo o assistencialismo, atentando para o espírito de caridade tão presente na doutrina. Nesse caso, CNBB e Ministério da Educação criam em âmbito nacional o Movimento de Educação de Base, com o objetivo de, através do uso de programas de rádio, ministrar uma educação de base para áreas subdesenvolvidas das regiões Norte e Nordeste. João Batista Libânio apresenta o seguinte ponto de vista:

pesar de nascido como oposição às ligas camponesas com nítido cunho anticomunista, evolui num sentido positivo de dar informação de base cada vez mais conscientizadora. Pesa nessa orientação a presença dos jovens da JUC e da JEC³ em seus quadros organizativos e ideológicos. Além disso ele se apropria da pedagogia conscientizadora e libertadora de Paulo Freire (LIBÂNIO, 2000, p. 125)

As iniciativas para estas propostas estão totalmente ligadas à presença da Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB). Esta instância da hierarquia católica já estava preparada para uma renovação às vésperas do Concílio Ecumênico do Vaticano II, um divisor de águas para estas mudanças nas diretrizes pastorais. Em 1962 é lançado o *Plano de Emergência para a Igreja do Brasil*². Um documento rico em reflexões teológicas, bastante atual em relação ao período e disposto a encontrar espaços na realidade popular para uma fé próxima dos mais carentes. A linha de trabalho nº6 buscava: Promover a melhor inserção do povo de Deus, como fermento na construção de um mundo segundo os desígnios de Deus, especificamente trazendo reflexões inovadoras sobre as noções de hierarquia e o papel dos leigos. Scott Mainwaring explana as intenções e expectativas desta ala progressista da seguinte maneira:

O clero progressista percebia a renovação paroquial como um meio de desenvolver um sentido comunitário e uma maior responsabilidade do leigo para a realização da missão social da Igreja. [...] Também percebiam a renovação paroquial como uma forma de dar mais voz ao laicato na vida religiosa. Ao invés de controlar diretamente as atividades, o padre deveria ajudar os grupos leigos a assumir o controle de tarefas como o catecismo, o trabalho social e as atividades comunitárias. O fortalecimento da comunidade local também era uma forma de encorajar a missão da igreja enquanto testemunha. Essas comunidades locais funcionavam como grupos de

³ Juventude Universitária Católica e Juventude Estudantil Católica, respectivamente.

² CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL, Plano de Pastoral Conjunto: 1966 - 1970. 1963. Disponível em: http://portal.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20130906183626.pdf Acesso em: Dez, 2020.

solidariedade, criando um sentido fraternal entre seus membros (MAINWARNIG, p.72, 2004)

A partir de 1964, com o início da Ditadura Militar, período de extrema perseguição e repressão a qualquer segmento que contradissesse o regime, os setores da Igreja que praticavam ações voltadas para a base, seguindo um discurso de denúncia das injustiças sociais, também foram perseguidos. Apesar desse grupo, a Igreja apoiou o golpe, e o Vaticano reconheceu o Regime Militar. Esses grupos que divergiam das alas conservadoras da Igreja seguiam as conclusões tomadas pelo Concílio Vaticano II, onde se incentivava a participação comunitária. Em 1968 ocorreu a Conferência dos Bispos Latino-Americanos, em Medellín, que procurou colocar em prática os ensinamentos deste Concílio, buscando formar na Igreja um processo de renovação, de acordo com a realidade que era vivida na América Latina. Sobre essas duas fortes influências em relação a como direcionar suas ações, parte da Igreja então, passa a questionar o que vinha ocorrendo na sociedade e todas as mazelas daí decorrentes.

Recorremos ao texto de Medellín para ilustrar como o princípio fundamental de toda evangelização está ligado à mudança social dentro das resoluções que se postaram muito mais práticas, voltadas para dar respostas às inquietudes e contradições na sociedade latino-americana. O texto se apresenta num período de encruzilhada e expressão de renovação das conclusões de 1963 para uma atualização da mesma em 1968. É inegável como este evento tem reflexos inerentes às primeiras publicações da Teologia da Libertação e à popularização das Comunidades Eclesiais de Base no Brasil como uma bússola para a discussão bíblica.

Sobre a Religiosidade Popular o documento crava:

A renovação catequética não pode ignorar um fato: que nosso continente vive, em grande parte, de uma tradição cristã, e que esta impregna, simultaneamente, a existência dos indivíduos e o contexto social e cultural. A religiosidade popular, embora se observe um crescimento no processo de secularização, é um elemento válido na América Latina. Não se pode prescindir dela, dada a importância, seriedade e autenticidade com que é vivida por muitas pessoas, sobretudo nos meios populares. A religiosidade popular pode ser a ocasião ou ponto de partida para um anúncio da fé. Não obstante, impõe-se uma revisão e um estudo científico dessa religiosidade, para purificá-la de elementos que a tornam autêntica e para valorizar seus elementos positivos. Evitar-se-á, assim, uma estagnação em formas do passado, algumas das quais parecem hoje, além de ambíguas, inadequadas e até nocivas (MEDELLÍN, p. 35, 1968).

A partir de meados dos anos 1960, e se intensificando cada vez mais nos anos 70, esta forma de se viver o cristianismo levou a um engajamento político, colocando a própria imagem de Cristo como símbolo de luta social. Diversas organizações e movimentos visavam a valorização do trabalho em grupo e a troca de experiência, a denúncia contra o regime e a luta a favor dos trabalhadores e

trabalhadoras. Nasceram as primeiras Comunidades Eclesiais de Base nas periferias em 1968, núcleos de educação popular – que tinham como base os ensinamentos de Paulo Freire, que eram proibidos -, e passaram a atuar fortemente nos bairros da cidade, o que mais a frente veio a gerar frutos como os Clubes de Mães, o Movimento contra a Carestia e o Movimento de Luta por Creches.

Para procurarmos compreender o impacto e importância que teve o fato de a Igreja está envolvida com as causas sociais e sua relevância dentro do período vivido:

A Igreja passou a oferecer abrigo e espaço para movimentos estudantis e outros, desvinculados de filiação religiosa, que consistiam em núcleos de resistência à opressão do Estado autoritário. Reuniões e debates realizaram-se nos prédios da Igreja. Nenhuma outra instituição teria recursos e independência para abrigar estas formas embrionárias de defesa civil. E a hospitalidade não foi apenas material; procurou transferir para os movimentos cívicos a relativa imunidade que o prestígio da instituição mantém no país (SINGER, 1988).

Os movimentos sociais, sindicatos e partidos passaram, após 1969 com a intensificação das perseguições e violência por meio do AI-5, a se aproximarem mais e a endossar os movimentos de bairro como uma via de participação, já que a luta armada, que havia sido a opção de muitos grupos e partidos de esquerda não se mostrava mais viável. A partir desse encontro, os trabalhadores foram se aproximando mais das demandas e necessidades dos bairros, como creche, transporte, saneamento básico, escolas. Nos anos 1970, com a reorganização do movimento operário e a eclosão de greves pelo país, esses dois setores possuíam mais comunicação e uma ativa participação de mulheres, que estavam inseridas nos movimentos de bairro.

Se citarmos, por exemplo, as lutas femininas no período e a importância da relação destas mulheres com a igreja e como a mesma as impulsionaram a tomar determinadas ações e posicionamentos estaremos entrando num contexto fundamental para o estabelecimento de um vínculo forte, da consolidação de reivindicações que contemplavam os dois grupos na forma de atuação. A partir da presença da Igreja Católica, baseada na teologia da libertação, com a prática existente nas CEBs, que estavam presentes nos bairros periféricos de São Paulo, as mulheres, donas de casa em sua maioria, passaram pouco a pouco a se organizarem nos Cubes de Mães. Inicialmente, como é comum nos relatos de mulheres de diferentes bairros, por meio da participação em cursos e demais eventos promovidos por mulheres de classes altas, como um ato de benevolência e bondade da parte delas para com as mulheres pobres que eram atendidas. Ocorria certa passividade por parte dessas mulheres assistidas, devido a uma falta de consciência das mesmas para com o que ocorria, sendo esse trabalho um tipo de assistencialismo (SADER, 1988).

O que ocorria em um bairro acontecia, de forma semelhante, em outros, e as dificuldades enfrentadas precisariam ser superadas, inclusive, sendo uma orientação dos agentes pastorais da Igreja, a vinculação do cristianismo com temas sociais. Portanto, com a quebra a partir dos anos 70 dessas ações paternalistas, boa parte das donas de casa dos bairros passou a se organizar de maneira mais autônoma, nos espaços das igrejas onde elas praticavam trabalhos manuais como corte e costura, enquanto conversavam e descobriam seus pontos em comuns do cotidiano, enquanto se viam, em uma expansão do espaço doméstico, ao tempo em que fugiam do mesmo, e lhes abriam um espaço de diálogo e trocas de experiência (GOHN, 1985) Assim, se estruturaram os Clubes de Mães.

Dentro do espectro rural, a influência deste catolicismo progressista desempenha-se um papel bastante similar da politização do cotidiano (RICCI, 1999, p. 24) na metodologia de atuação da Ação Católica Rural, por exemplo, organização também fundamental no imediato pós golpe de 1964. No caso da ACR esta presença já havia sido incentivada e legitimada pelos documentos do Vaticano II, mas nem por isso ela foi mais simples. A articulação foi diversa, pedagógica e exigiu uma prática de movimentação política avançada a partir dos debates de desafio pastoral Para o desenvolvimento e expansão da ACR havia a necessidade de se traçar estratégias com vistas a atingir objetivos tão ambiciosos. Daí a elaboração de um planejamento em função da difusão destas ideias.

Conscientizar e, por vezes, mudar mentalidades fazia parte de um trabalho minucioso, de um discurso religioso renovado e voltado para aquela sociedade: envolver-se em lutas sociais naquele período seria estar na mira da repressão e da violência institucionalizada. Entretanto, quando tais demandas da comunidade eram reivindicadas pela própria Igreja, através de seus missionários ou pelas reuniões pastorais, assembleias regionais, havia a expectativa de que eles poderiam contar com certo apoio da própria instituição.

Estes termos são constantes em todo o território nacional quando projetos e visões de sociedade são confrontados com as contradições do sistema capitalista e nos deparamos com pilares da sociedade civil dispostas a se posicionarem perante esta realidade. O estudo destes temas, apesar de bastante revisitados, não estará esgotado nem tão cedo devido a multiplicidade de novas abordagens, assim como o surgimento de novas visões perspectivas, a partir de diferentes escalas da história.

Considerações finais

É de se chamar a atenção no campo das ciências humanas a tamanha influência que setores progressistas da Igreja Católica possuem na construção intelectual de movimentos sociais a partir da década de 1960. Com o redirecionamento político

dentro da instituição após o concílio Vaticano II (1962) e as mudanças ocorridas no cenário nacional após o golpe civil-militar de 1964, setores menos conservadores da igreja se deslocam para movimentos reivindicatórios que sob o governo autoritário da ditadura brasileira também se tornam alvo da repressão - política do estado.

A associação do catolicismo de esquerda com tais movimentos é latente na percepção de justiça social dentro da própria reflexão da igreja na sua atuação política representada tanto pelos clérigos quanto pelos fiéis. Sobre estas expressões progressistas dentro da igreja e transferidas para os movimentos sociais identificamos um grande poder de mobilização sob a proposta de transformação social em metodologia de conscientização política de militantes em várias áreas de execução das atividades a que estavam ligadas. Obviamente cada movimento se depara com comportamentos em favor de objetivos próprios, entretanto, é inegável que o movimento de crítica à violência do regime e ao sistema econômico predatório em relação aos mais pobres tenha tornado-se tão expressivo entre bispos, padres e leigos em todo o território nacional que caracterizem uma análise geral.

Sob esta abordagem, o problema social identificado do ponto de vista cristão é fundamental na formação de contestações no contexto de regimes autoritários na América Latina durante a segunda metade do século XX. Reafirmando a opção pelos pobres na Conferência de Medellín (1968), estes setores progressistas estão diretamente envolvidos no movimento estudantil, nos sindicatos rurais e urbanos, nas lutas femininas diante de um programa social, político e econômico que confronta com as classes dirigentes. Portanto, é extremamente relevante a postura à esquerda na organização da população por diversos espaços incluindo um movimento de reflexão sobre a miséria material exatamente pela legitimação que a instituição dava a estes movimentos considerando a falta de liberdade de ação disponível.

Bibliografia

COUTROT, Aline. "Religião e Política. In.: Rémond, René." **Por uma história política:** 331-363. 1996.

GOHN, Maria da Glória M. "**A força da periferia:** A luta das mulheres por creches em São Paulo". Editora Vozes, 1985.

LIBANIO, João Batista. **Teologia da Libertação:** roteiro didático para um estudo. Edições Loyola, 1987.

LOWY, Michel. Cristianismo da libertação e movimentos. In: RIDENTI, Marcelo; REIS FILHO, Daniel Aarão (Ed.). **História do Marxismo no Brasil: partidos e movimentos após os anos 1960.** Ed. UNICAMP, 2014.

MAINWARING, Scott. **A Igreja Católica e a política no Brasil (1916-1985)** tradução de Heloisa Braz de Oliveira Prieto. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MEDELLÍN, **Conclusões da II. Conferência Geral do Episcopado Latino Americano. VIII. Catequese** -. 6ª São Paulo: Ed. Paulinas, 1968.

PERANI, Cláudio. **Religiosidade popular e mudança social**. Cadernos do CEAS, Salvador: Centro de Estudos e Ação Social, n. 233, p. 19-30, jan./jun. 2009a.

PREISWERK, Matthias **Educación Popular y Teología de la Liberación**, San José, DEI, 1994. A Editora Vozes.

RÉMOND, René; ROCHA, Dora. **Por uma história política**. Editora UFRJ, 1996.

RICCI, Rudá. **Terra de ninguém: representação sindical rural no Brasil**. Centro de Memória Unicamp, 1999.

SADER, Eder. **“Quando novos personagens entram em cena: Experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970-1980”**. Editora Paz e Terra, 1988

SINGER, Paul. **“São Paulo: O povo em Movimento”**. Editora Vozes, 1980. P. 109- 138.

ESTADO, SOCIEDADE, PODER E DIREITO: A CONCEPÇÃO JURÍDICA E A TEORIA TRIDIMENSIONAL DE MIGUEL REALE

Cícero João da Costa Filho¹

Introdução

De cultura enciclopédica, ligado ao *culturalismo filosófico*², Reale rechaça alternativas políticas do liberalismo, do socialismo e do marxismo, porque impedem a realização da liberdade humana, aprisionando a maioria em detrimento de pequenos grupos. Jurista reconhecido internacionalmente, como também pela historiografia e pela filosofia, como formulador de uma Teoria de Estado para o Brasil, ao passo que Plínio Salgado era admirado e considerado por todos os integralistas como o chefe do movimento, Barroso era o líder das milícias verdes, escritor que historiou uma verdadeira campanha antijudaica conclamando a mocidade brasileira em prol de um Brasil integral. Reale é o erudito que analisa a passagem do Estado brasileiro *demoliberal* para o Brasil integral a partir de sua concepção de “democracia orgânica”. Em sua *Obra Política* o escritor se detém detalhadamente na crítica ao modelo liberal do Estado brasileiro.

Miguel Reale é estudado por várias áreas do conhecimento, primeiramente por sua contribuição na área do direito, interpretando principalmente as teorias do direito, a importância desse na viabilização de toda e qualquer sociedade, na gênese do Estado. Daí é que corre por uma gama de intelectuais da área, tanto nacional como internacional, buscando situar o Direito como ferramenta indispensável do Poder, o que para o autor não significa uso ou abuso deste, mas tão somente o meio onde as relações sociais possam ser estabelecidas de maneira democrática, “Podemos dizer, pois, que o poder tende a se tornar cada vez mais jurídico, cada vez mais exercido sem violência às vontades e de conformidade e em harmonia com as exigências naturais de uma convivência humana que se ordena para realizar, pacificamente, os seus confins comuns, muito embora haja períodos que parecem desmentir tal assertiva”³.

Não é sem razão que o jurista e teórico do Estado brasileiro reporte a grandes nomes da jurisprudência nacional como Clóvis Bevilacqua e Pontes de Miranda,

¹ Bacharel e licenciado em História pela Universidade Federal do Ceará e em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará, respectivamente. Realizou os cursos de mestrado, doutorado e pós-doutorado pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Atualmente é aluno do curso de pós-doutorado com o título de pesquisa *Do feixe à pena, um “fascista democrata”: uma análise do Estado brasileiro na Obra Política de Miguel Reale (1931-1937)*, sob a supervisão da Prof.^a Maria Aparecida de Aquino. É autor dos livros *Padaria Espiritual: cultura e política em Fortaleza no final do século XIX (1892-1898)* (Ed. LCTE, 2016); *Sílvio Romero: literatura, raça e política (1851-1914)* (1851-1914) (Ed. Porto de Ideias, 2017); *No limiar das raças: Sílvio Romero (1870-1914)* (Ed. Todas as Musas, 2016). E-mail de contato: cicerojoaofilho@gmail.com.

² PAIM, Antônio. Miguel Reale. Bibliografia e Estudos Críticos. Salvador: Centro de Documentação do Pensamento Brasileiro, 1999.

³ REALE, Miguel. Teoria do direito e do estado. 5^o. Ed. Rev. São Paulo: Saraiva, 2000. p. 88.

analisando justamente o papel e a importância do direito na viabilização de seu modelo de Estado. No campo historiográfico, Reale é mais visto como um dos integrantes – autores e políticos – formadores do “pensamento autoritário” composto por figuras como Alberto Torres, Azevedo Amaral, Oliveira Viana, Francisco Campos⁴, escritores cujas ideias influenciaram a política de Vargas. Chefe teórico do Integralismo, o pensamento jurídico-político de Reale surge num momento de descrença das democracias liberais, momento de extremo nacionalismo, que respalda historicamente a simpatia das elites brasileiras com as ideologias autoritárias. Somam-se a este quadro as alternativas políticas (ainda que saibamos a falta de ideologia política dos partidos políticos brasileiros), que iam do enrijecimento do Estado, onde a soberania nacional era um passo para práticas autoritárias, à *lâ* o conhecido modelo de Maquiavel, viabilizando a dinâmica social por meio da força, até uma proposta de uma sociedade sem Estado, caso do anarquismo, influenciado pela presença de imigrantes italianos em São Paulo, na década de 1920¹.

Mas, Miguel Reale pode ser visto como um importante interprete da cultura brasileira, um homem que traçara um projeto político para o Brasil, afinal de contas, o integralismo não fora uma proposta política para solver os inúmeros problemas nacionais, assim como fora o romantismo e o projeto dos intelectuais ensaístas reunidos sob os parâmetros naturalistas (raça e meio), da *Geração de 70*, que apontaram os inúmeros problemas do país, os remédios e o projeto para uma nação “nova” e “moderna”? O eixo central da *Obra Política* de Reale é a crítica que o autor elabora sobre os prejuízos apregoados pelo liberalismo na esfera econômica, política, social e cultural. O *demoliberalismo*, para Reale, trouxera uma democracia ilusória processada de orna desigual desde a declaração dos direitos do homem e do cidadão.

Buscavam-se alternativas para um país marcado pela corrupção das elites regionais, e tantos outros problemas que a constituição liberal de 1891 não conseguiu sanar, como por exemplo, no campo político, a exclusão de boa parte da população, persistindo o autoritarismo dessas elites, esquecendo os reais problemas nacionais em detrimento dos interesses políticos das fundiárias. Os partidos políticos, verdadeiros nichos oligárquicos, cerceavam cada vez mais a população, impedindo a materialização das mínimas condições de cidadania.

O pensamento de Miguel Reale nos faz pensar a “transição-superação” de um Brasil marcado pela presença de um Estado regido politicamente pelas tradicionais oligarquias, com práticas bem conhecidas de autoritarismo e violência, pela corrupção e pela miséria da população em geral. Desde a segunda metade do século XIX se formava uma incipiente classe médias nos incipientes centros urbanos, que com na década 1920

⁴ LAMOUNIER, Bolívar. “Formação de um pensamento político autoritário na Primeira República” In: História Geral da Civilização Brasileira, Tomo III, 3º Volume, nº 9. São Paulo: Difel, 1985.

¹ BERTONHA, João Fábio. Sob a sombra de Mussolini: os italianos de São Paulo e a luta contra o fascismo, 1919-1945. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1999.

formaria profissionais liberais, industriais não ligados à economia rural, um importante número de intelectuais, figuras importantes da Igreja, um operariado nacional e estrangeiro, todos esses setores envolvidos na formação de um novo Brasil, ou seja, da melhor proposta ideológica de Brasil.

Intelectuais se reuniam em busca das “raízes brasileiras”, num momento de surgimento de importantes instituições, como do Centro Dom Vital, do Partido Comunista Brasileiro, do grupo Anta e do grupo Verde-amarelo. Viríamos posturas de direita, formada por homens como Plínio Salgado, Cassiano Ricardo e Menotti Del Picchia; assim como formulações de esquerda defendidas por Mário e Oswald de Andrade, com o expoente e o temor comunista sob a figura de Luís Carlos Prestes e sua Aliança Nacional Libertadora (ANL), tecendo uma crítica aberta ao estado liberal. Nas palavras de Oswald de Andrade “A Semana dera a ganga expressional em que se envolveriam as bandeiras mais opostas”.² Frente às incertezas do futuro, ao receio das elites com relação ao povo, sustentava-se que o Estado nacional brasileiro precisava ser “forte”. Setores dissidentes dos militares, no caso, os tenentes, remanescentes ligados à economia rural se envolveram na formação deste novo Brasil. O Estado nacional brasileiro, na era Vargas, buscou aglutinar os mais variados estratos sociais sem perder de vista o papel de realizar a hegemonia de classe, que para Ângela de Castro Gomes exigiu uma “arquitetura moderna”³. Esse era o panorama enfrentado por Reale, donde a emergência de diversos “ismos”, um verdadeiro “vazio” político, precisando amalgamar todos esses setores para se fazer “nação”.

Ainda que nenhuma classe fosse possuidora de um projeto ideológico para propor um modelo de Estado, como aponta Chauí⁴, vimos despontar uma pluralidade de matizes ideológicos, que circulavam da extrema-direita, a vertentes do Socialismo e do Comunismo, vanguardistas, tradicionalistas e radicais, “no projeto de construção do Estado Nacional, quando literatos modernistas, políticos integralistas, positivistas, católicos e socialistas são encontrados trabalhando lado a lado”⁵.

Lidando com problemas históricos de sua formação, dentre estes um “pensamento autoritário”, tinha-se um *Brasil legal x Brasil real*, conforme Oliveira Viana⁶, de artificialidade política, contaminada pela invasão do público pelo privado, pelo personalismo, pela influência das ideias estrangeiras, etc. Na década 1930, mais uma vez

2 CHASIN, José. O Integralismo de Plínio Salgado - Forma de regressividade no capitalismo hiper-tardio. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978. p. 178.

3 GOMES, Ângela de Castro. Autoritarismo e corporativismo no Brasil: o legado de Vargas. Revista USP, São Paulo, n. 65, p. 105-119, março/maio 2005.

4 CHAUI, Marilena. Ideologia e mobilização popular. 2ª Ed. Rio de Janeiro: CEDEC: Paz e Terra, 1985.

5 OLIVEIRA, Lucia Lippi. 1982. “As raízes da ordem: os intelectuais, a cultura e o Estado”. In: A Revolução de 30. Seminário Internacional. Coleção Temas Brasileiros, volume 54. Brasília: Editora da UNB. p. 508

6 VIANA, Oliveira. Populações meridionais do Brasil. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2005.

o Estado brasileiro enfrentou uma crise de “identidade nacional” permitindo o pensar das bases de nossa organização social e política. Sem ruptura, sempre se reordenando, este novo Brasil não deixou de ser dominado por uma economia agrária, que sempre rumava à industrialização, formado por seus “males de origem” (e de continuidade) que bem caracterizou a mente conservadora da intelligentsia brasileira. Isso exigiu uma reformulação das práticas “democráticas” e (por que não dizer?) do próprio liberalismo, no processamento da “modernização” de nossas bases sociais, atingindo o plano da cultura e do próprio pensamento nacional brasileiro. Nesse sentido, é compreensível o apelo à temática racial, que sempre esteve ligado ao discurso de nossas elites, mascarando as diferenças e dando um status de homogeneidade a nação brasileira.

Intelectuais autoritários legitimando o tradicional liberalismo brasileiro com uma “nova” roupagem esboçavam seus projetos (Oliveira Viana, Francisco Campos, Azevedo Amaral), a classe trabalhadora simpatizava com as ideias de esquerda emanadas na Europa desde a década de 1920, os remanescentes do movimento tenentista juntos com setores burgueses (profissionais liberais, industriais, intelectuais), e setores direitistas (igreja, tenentistas, integralistas, dissidentes do comunismo, etc), simpatizavam com o movimento de Plínio Salgado, de oposição aos movimentos de esquerda. Visando controlar qualquer forma de anarquia social ou política, setores conservadores formados pelas classes médias, homens da Igreja, médicos, intelectuais, assimilaram pontos do autoritarismo fascista, proposta de uma sociedade rigidamente hierárquica, baseada nas corporações, conforme o projeto de Miguel Reale.

Obras Políticas

Intelectuais⁷, figuras que de uma forma ou de outra iriam ocupar os espaços públicos, rapidamente lembremos dos projetos das três mais importantes figuras da AIB. Gustavo Barroso saía em defesa de uma ‘Democracia Social Cristã’⁸ combatendo a ‘anarquia do número’; Plínio Salgado questionava “como estabelecer o equilíbrio econômico entre os povos? Como soltar os diques da superprodução, a fim de que ela possa regar o imenso deserto da fome que avassala as multidões sem trabalho? Como impor um ritmo de relações entre países, de sorte que possam todos prosperar, trocando o excesso de suas produções pelo excesso de produções de mercadorias provenientes de outros climas?⁹; já Reale veio a dissecar como nenhum outro integralista um Brasil

7 PÉCAULT, Daniel. Intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação. São Paulo: Ática, 2000. MICELI, Sérgio. Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945). São Paulo-Rio de Janeiro: Difel, 1979.

8 COSTA FILHO, Cícero João da. Forças do mal: os prejuízos ‘raciais’ da figura do judeu na produção integralista de Gustavo Barroso (1933-1937). São Paulo: Todas as Musas, 2019.

9 CHASIN, José. Op. Cit. p. 379

integral regido pelas corporações. Corporações essas não como nos moldes marxistas, a mercê dos interesses classistas, mas que eram os tentáculos do próprio Estado. Lendo sua *Obra Política*, composto de pequenos capítulos, afora o descrédito com o século XIX, um século que se analisou o conhecimento de modo fragmentando, o naturalismo que desconsiderou o lado espiritual do homem trazendo consequências trágicas como o primeiro conflito mundial, a grande contribuição do escritor é esmiuçar seu modelo corporativo.

Mas, não basta enquadrar Reale com um mero escritor de cunho autoritário sem descer a temas que consideramos relevante, como por exemplo, a questão da liberdade e da soberania. Sua *Obra Política* pouco fornece subsídios para uma análise sobre sua *Teoria de Estado*. É claro que a obra mencionada se trata de uma obra dos tempos juvenis onde o autor chegou até a acreditar no trotskismo, passando pelo socialismo e escolhendo a ‘terceira via’, mas é no livro *Teoria do Direito e do Estado* (1940), e nos dois volumes de *Filosofia do Direito* (1953), que as bases de sua concepção de Estado são lançadas. Outro livro que não se deve esquecer é *Teoria Tridimensional do Direito* (1968), onde Reale trilha o caminho das interpretações jurídicas até fervilhar e assim, construir sua concepção tridimensional, confiando na *dialética da complementaridade*, “é através da dialética de complementaridade que, a meu ver, será possível restabelecer a ligação entre “experiência gnoseológica” e “experiência ética”, reclamada pela unidade fundamental do espírito, lançando-se nova luz sobre a consistência da “experiência jurídica”.¹⁰

Primeiramente lembremos que é só a partir da definição do objeto que se pode tratar em Reale da esfera política, ou seja, desse ou daquele aspecto relacionado ao Estado. O Direito é apenas um ponto de vista desse Estado, é o aspecto jurídico deste, que não se confunde com a *Teoria Social do Estado*, que pode ser explorado pelo sociólogo. Uma *Teoria do Estado* como qualquer teoria de *status* científico é formada pela parte filosófica, as condições transcendentais devem existir, pois são essas que validam o campo de conhecimento; e pela parte positiva, a que devemos enfrentar ou aplicar essas condições filosóficas. Em *Teoria do Estado e do Direito* Reale conclui que o Estado possui caráter tridimensional, é produto de uma experiência cultural histórica, “desse modo, concluímos que todo conhecimento do Direito e do Estado é necessariamente tridimensional: o que se vincula em cada âmbito particular de estudo é apenas o predomínio vetorial de um dos três fatores, distinguindo-se cada indagação pelo sentido do seu desenvolvimento”.¹¹

Outros ângulos que analisam o Estado são oferecidos pelo sociólogo que estuda a *norma jurídica* como fato, fato social e não jurídico. Considerando as

10 REALE, Miguel. *Teoria Tridimensional do Direito*. 5. Ed. Revista. São Paulo: Saraiva, 2000. p. 82.

11 *Ibidem*. p. 379.

organizações sociais, o sociólogo, o embasamento social ampara àquele interessado com as normas jurídicas. Ao *politicólogo* cabe analisar os fins do Estado e os meios para que se alcance o bem comum, e ao legislador, o administrador, o homem que aplica a lei cabe entender o Direito como uma *ciência compreensiva-normativa*.

Estudar a *Obra Política* de Miguel Reale, especificamente, sua concepção sobre o Estado brasileiro (e suas particularidades, como partidos, soberania popular, liberdade, democracia, etc), é antes de tudo reabilitar alguns destes problemas que são bastante atuais, como por exemplo, a corrupção das elites brasileiras, a forma como se realiza a democracia, e acima de tudo, analisar como um país de cunho democrático cerceia, exclui e produz tantas diferenças social, política, econômica e cultural.

Construída sob um extremo nacionalismo, que sempre considerou o povo incapaz de lidar com uma experiência democrática, o modelo de Estado que acabou vingando foi pensando por homens como Alberto Torres, Francisco Campos, incorporando neste nacionalismo o viés xenofóbico, onde o judeu representava o perigo, era uma “raça indesejável”, a figura que colocava em cheque o processo de formação nacional. Por isso, vemos a preocupação com a “melhor raça” (uma discussão já presente nas falas de parlamentares da Assembleia de São Paulo nas três últimas décadas do século XIX, diante da abolição da escravatura)¹² onde o imaginário judeu é bastante amplo, indo do parasita que se preocupa apenas em lucrar ao judeu infiltrado nas sociedades secretas operando por meio de um plano de dominação mundial, pensamento endossado por Gustavo Barroso e pela alta cúpula da *Elite Rio Branco*.

Promovedor do corporativismo, o Estado pensando por Miguel Reale sob o lema “Deus, Pátria e Família”, é um Estado homogêneo, funcionalista, harmônico, trata-se de uma democracia como dizia o autor “orgânica”. Já lembrava Plínio Salgado no *Manifesto de Outubro* que: “a nação brasileira deve ser organizada, uma, indivisível, forte, poderosa, rica, próspera e feliz. Para isso precisamos de que todos os brasileiros estejam unidos”. Reale pensou um Estado forte, uma soberania nacional que se fazia com a liberdade do ser, considerando as transformações sociais e o grau de evolução de cada cultura.¹³

Teoria tridimensional: a fundamentação do direito de reale

12 LUIZETTO, Flávio V. Os constituintes em face da imigração: estudo sobre o preconceito e a discriminação racial e étnica na constituição de 1934. Dissertação de mestrado, FFLCH, USP, 1975. ANDREWS, George Reid. Negros e brancos em São Paulo, (1888-1988). Bauru, SP: EDUSC, 1998. AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. Onda negra medo branco: o negro no imaginário das elites século XIX. 3º. Ed: São Paulo: Annablume, 2004.

13 VESENTINI, Carlos Alberto. A teia do fato: uma proposta de estudo sobre a memória histórica. São Paulo: Hucitec, 1997.

No livro *Teoria do Direito e do Estado*, publicado em 1940, quando Reale já esboçava sua Teoria Tridimensional do Direito (defendia a bilateralidade, uma complementaridade que se transformaria em tridimensionalidade após as leituras de Husserl), veremos a preocupação do autor com a fundamentação do Direito como ciência positiva. A designação de ciência positiva não significa aplicar o método que as ciências naturais utilizam na abordagem da ciência jurídica, não significa *Dogmática Jurídica* como escreve Reale, chamando atenção para uma ciência imposta, fechada no formalismo e na abstração da norma, girando sobre si mesmo. Dogmatismo este que afirmava Reale que era o que se tinha, com leis e normas postas, chamando atenção para as abordagens unilaterais do Direito, como a técnico-formal e a sociológica.

Vários são os livros onde Reale trata de sua Teoria Tridimensional, mas são nos livros *Teoria Tridimensional do Direito* (1968) e *Direito como Experiência* (1968), que o escritor aborda especificamente sua concepção de ciência jurídica. O primeiro livro é um livro de fácil compreensão, traça a história de uma ciência jurídica normativa, onde o Direito é identificado por leis, ou melhor, uma vez que existiam as normas existia o Direito, a ciência jurídica. Fazendo um balanço das Teses jurídicas desde os clássicos, passando por tratadistas e filósofos da Idade Média, Reale aborda o cenário na Itália, Alemanha, França, Estados Unidos, Escandinávia, Inglaterra, etc, afim de trazer como novidade, o ineditismo de sua concepção, que agora era formada pelos valores, fatos e normas, num jogo de implicações constantes.

Com uma linguagem fácil tomemos o último capítulo de *Teoria Tridimensional do Direito* (Visão Integral do Direito), para clarear os aspectos culturais que permeiam a visão jurídica (de Direito), de Miguel Reale. É de fundamental importância apontarmos os elementos que forma as normas, “Vê-se, por ai, como os dois problemas, o do transcendental e da experiência, podem, em última análise, ser focalizados como sendo aspectos de um único problema, no sentido de que não se pode determinar qualquer objeto da experiência sem o referir às suas condições transcendentais de possibilidade, nem é concebível uma condição transcendental sem ser correlacionada, desde logo e necessariamente, com a experiência social”. Sua Teoria do Direito, de uma bidimensionalidade passa-se a ter três elementos, tendo como principal parâmetro o mundo dos valores, a complexa e intrincada estrutura que na visão de Reale exige uma verdadeira *fenomenologia jurídica*.

Fundador da Sociedade Brasileira de Filosofia, como veremos nessa segunda parte da pesquisa, Reale empreende sua visão tridimensional, de *norma*, regra ou grosso modo, da *experiência jurídica*, a partir de seu conhecimento crítico transcendental, combatendo a valorização do objeto em detrimento do sujeito cognoscente. Reprovando diversos teóricos da literatura jurídica, mas tomando sempre algum elemento da Teoria reprovada, veremos a influência de Kant, não porque o filósofo alemão destronou as

vertentes racionais e empiristas, colocando-se em ‘meio termo’, mas por não ter considerado o que era de fundamental importância na apreciação do conhecimento, que era a questão dos valores, abrindo caminho para uma visão estritamente filosófica. Interessante é que ao longo de sua produção jurídica por nós analisada, Reale não se considera um relativista, nem positivista, no sentido clássico, mas um intelectual que concebe o Direito como algo concreto, como experiência.

Qual sua concepção de Direito? Que corrente ou autores marcam seu pensamento? Quais as principais vertentes ideológicas que caracterizam sua visão de Direito? Qual a noção de positivismo jurídico reprovada por Reale, enfim, quais os fundamentos que marcam a visão do Direito desse jusfilósofo? Essas são questões que iremos esmiuçar nas discussões seguintes, para que possamos elucidar de maneira clara a concepção jurídica desse intelectual que combateu ao longo de sua vasta produção intelectual as análises formais, lógicas e abstratas de uma concepção jurídica alicerçada nos pressupostos lógicos das normas. Como se trata de um trabalho historiográfico, nosso objetivo é aludir aos elementos que diferenciam a concepção jurídica de Reale das correntes que tanto veio a combater, por desconsiderarem justamente a fundamentação axiológica.

Cabe ao sociólogo a compreensão do *fato* social, aquele que não é jurídico, ao técnico ou especialista do Direito ter o preparo com as ferramentas do Direito, e ao legislador, juiz ou pessoa que aplica a lei realizar esta como norma. Como veremos, a norma é o momento máximo da *experiência jurídica*, por carregar consigo as *necessidades axiológicas* de um dado grupo de pessoas num determinado período da história, o espírito inevitavelmente tende a se objetivar, dado incontestemente das relações intersubjetivas em suas *conexões de sentido*, suscitando sempre o meio ideal para viabilização do *bem comum*, do justo, etc. Direito em Reale nada mais é do que o campo de conhecimento que busca o meio ideal para que as pessoas alcancem sua liberdade, se realizem dentro do todo social, encaixando seus valores e seus desejos num ‘Todo’, que não se alcança na existência do Estado. Trata-se de uma visão filosófica em que um elemento só existe na razão de ser do outro, e mais: nunca o Direito vai arregimentar as necessidades do homem, porque este é um eterno *dever ser*.

Ao historiador cabe segundo análise de Reale, como era comum à sua geração, conceber a ciência histórica a partir dos fatos, e ao filósofo (aqui reside a importância da filosofia), saber as condições últimas do conhecimento, que são as condições transcendentais, àquilo que é universal ao conhecimento. O Direito ou a Dogmática Jurídica jamais pode prescindir da Filosofia, pois essa aponta o ponto de partida para que se analise as visões de Direito.

Não é nosso intuito descer a análise minuciosa de Reale sobre as normas, mas é indispensável primeiramente esboçar o rigor de sua visão sobre as disciplinas ou

áreas do Direito, para que esta resulta em ciência, a *Jurisprudência* ou *Dogmática Jurídica*. Esta era formada principalmente pela *Lógica Jurídica*, preocupada com a análise dos preceitos formais; a *Hermenêutica* cabia interpretar o sentido do Direito; a *Sociologia Jurídica* estudava os fatos normativos; esta eram áreas da *Política Geral do Estado*, que não se confundiam com a coerência das normas, pois o Estado era apenas um elemento que coloca problema do Poder, e em Reale, este não se confunde com aquele.

Para conhecer o homem, como ente, pessoa, portadora de espírito, que carrega valores, nele está seu tempo, sua história, sua liberdade, e acima de tudo, a inevitabilidade de meios para alcançar a justiça social, no caso, o bem comum. A esfera do Direito é uma área do conhecimento que para Reale é a primeira que se mostra à experiência humana. A *ontognoseologia* é o pano de fundo para que entendamos a concepção de Direito para o jurista, uma vez que não basta averiguar os preceitos lógicos formais das leis, mas sim, investigar o que as normas carregam em suas próprias formulações, com seus sentidos e significados peculiares. Como ciência do espírito, o homem sentiu a liberdade em meio as relações intersubjetivas, uma vez se integrou, vivendo o desenvolvimento de fatos que com o passar do tempo tornou possível um Direito que se confundiu com o Estado, que virou sua outra face.

Direito para Miguel Reale é experiência concreta, é um campo de conhecimento que capta os homens em suas relações primeiras, cotidianas, que jamais se explicam a partir de determinada classe, raça, ou grupo econômico. É aqui que reside a importância de seu pensamento, um pensamento repleto de nomes das mais variadas áreas do conhecimento, como a da Sociologia, Filosofia e História. Apenas possível devido ao seu criticismo kantiano, que fez escola em diversas áreas do conhecimento, Reale apela para a importância dos valores, influência de Husserl e Max Sheller, legado de Nicolai Hartmann, do culturalismo tomado pelos resquícios do próprio Kant presente no pensamento de Wildebrand e de seguidores como Weber, Rickert, Troeltsch e Schweitzer. Seus trabalhos de Direito nos mostram a influência filosófica da fenomenologia, e da visão clássica aristotélica de Política como ciência do Estado, e da herança kantiana, de identificar qual o fundamento último que respalda essa ou aquela ciência (pensamento). A Filosofia dar caráter de objetividade ao Direito, fazendo-nos enxergar o Direito como uma Totalidade, a importância do espírito (da cultura), e do Direito como natural de todo grupo social que porta valores, por esses cria seus fatos e assim, a experiência jurídica.

Não é sem razão que se é conveniente atribuir um clichê ou postura ao intelectual, Reale liga-se ao Culturalismo, que teve como figuras de proa, Lask e Radbruch. Considerando os aspectos culturais (sociais, religiosos, políticos), Reale combate a análise puramente formal da norma, fincada na logicidade de seus conceitos,

onde a coesão de seus elementos formais bastava por si só para a validação das normas (leis). Aqui está sua principal contribuição, o intelectual jurista combateu o estatismo, a dialética que filosoficamente era por si só contraditória, chamando sempre atenção dos elementos participativos das normas, que trazia a própria fatalidade do ser humano, que ao mesmo tempo era *ser* e *dever ser*. A grande preocupação de Reale é esta, a norma, interpretada pelos teóricos do Direito, políticos, legisladores, tratadistas, filósofos, etc, não se sustenta pela validade de suas premissas, como acontece na linguagem naturalista. É preciso afastar a visão objetiva (evolucionista) de um fim já antecipado, pois o homem é marcado pelo mundo dos valores, o valor é inseparável da vida cotidiana (*lebenswelt*).

Rechaçando o estatismo das normas, que desconsidera as transformações do tempo e as *necessidades axiológicas*, Reale mergulha profundamente na Totalidade do eu, argumentando que é preciso ir além das condições transcendentais kantianas, é preciso considerar ou relevar primeiramente até as condições que condicionam as condições primeiras do conhecimento. Esse seu *criticismo ontognoseológico* marca sua concepção do Direito como o campo do conhecimento que primeiro se abriu ao contato dos seres humanos. Fruto do espírito, que nunca se aprisiona ao tempo e que jamais é captado por qualquer expressão representativa, a experiência jurídica, grosso modo, nada mais é do que a concretização do espírito no tempo, e da materialização das necessidades axiológicas, que ao sabor das peculiaridades históricas, do grau da cultura de cada povo, integra uma organização social que carece de normas jurídicas.

As teorias clássicas, um sem número de autores, principalmente Hans Kelsen, são reprovados por desconsiderarem a estrutura social, de forma específica, os valores e os fatos, a partir do olhar restrito de suas respectivas visões de Direito, indo da Política do Direito a hermenêutica jurídica, vigentes à época da visão tridimensional de Reale. O que torna Reale respeitado no meio jurídico é sua visão sobre as normas, regras ou leis jurídicas. É a Teoria Tridimensional do Direito o ponto de inflexão no ângulo de concepção sobre o Direito. Mas, essa mudança de olhar cabe-nos elencar os olhares que até então vinham configurando a Jurisprudência: o sociológico, o empírico (positivismo), e o lógico formal, de caráter abstrato. Iremos destacar os momentos que consideramos cruciais para a visão tridimensional, sociológica e filosófica de Reale, afim de mostrar sua contribuição como um filósofo do Direito.

Podemos iniciar a análise do pensamento tridimensional de Reale a partir da crítica que este faz a Kant, em sua *Crítica do Juízo*. Uma vez separada as ciências da natureza (do *ser*) e do espírito (do *dever ser*), Reale informa que estas devem usar um método diferente das ciências naturais, como a física e matemática, uma vez existir a participação do ‘coeficiente pessoal’ na criação/construção do conhecimento. O Direito, como ciência ética, possui sua razão de ser não nos liames transcendentais apriorístico, mas sim no plano histórico social, caracterizando o Direito como ciência culturalista. Há

uma guinada importante que é conceber o transcendentalismo herdado de Kant para o terreno da história, nos chamando atenção para a teia dos valores. Está aberto o amplo campo de análise da ‘estrutura normativa’, dos ‘modelos jurídicos’, dos ‘ordenamentos jurídicos’, nos quais o jurista irá tratar.

A dialética do sujeito e do objeto, colocada por Kant, seguida por Hegel e depois por Marx, não formava um elemento novo, os elementos não se implicavam, reduziam-se a uma mera polaridade. A ideia clássica da tese, antítese e síntese não permitia ver um ‘outro campo’, este era eliminado na ideia de síntese. No início de seus trabalhos, Reale concorda com escritores (sociólogos e juristas), defensores da dialética, mas uma dialética fechada e abstrata, que não considerava em sua ótica o complexo *campo dos valores* (axiológico).

O dualismo que ainda se conserva implícito na obra de Munch, resolve-se inteiramente no monismo de Binder, fiel a dialética hegeliana da identidade dos opostos: o Direito passa a ser visto como realidade ou validade concreta, tomada insubsistente qualquer distinção entre factum e valor, só concebível de um ponto de vista abstrato e intelectualista, assim como lhe parece sem sentido “o problema do fundamento da validade”: “o Direito é conhecido, concebido e realizado enquanto válido, e não pode ser conhecido, nem compreendido senão como Direito vigente”¹⁴.

Pode parecer contradição de Reale quando este afirma que a concretude, a concepção do Direito como experiência social e histórica tenha sido possível devido a dialética hegeliana, e até certo ponto é, o que acontece é que o intelectual quer chamar atenção de uma *dialética de implicação e polaridade*, e negando a clássica dialética onde o resultado (a síntese), era produto da soma de dois elementos. São jusfilósofos tridimensionalistas (*genéricos, abstratos e específicos*), de tradição kantiana e hegeliana, que Reale irá mudar a dimensão ou o ângulo de como deve ser concebido o *fenômeno jurídico*.

Concebendo o Direito como ciência do espírito, a grande crítica de Reale a maneira como a Jurisprudência era concebida porque era integrava o mundo da cultura, não podia ser interpretada pela logicidade dos elementos das normas, o que caracterizava a formalidade e o abstracionismo da ciência jurídica. Com um complexo fático, demarcado pelo espaço e pelo tempo, o maior apelo de Reale era para o mundo da cultura, as necessidades do quotidiano, da coletividade. Não era por ser uma ciência do espírito, imersa na tábua de valores da época, dada a contribuição do tempo no operar das objetividades científicas, que o Direito não reclamaria o pedestal de ciência.

No que pese a fineza de Reale em suas lições de epistemologia jurídica, mostrando as dimensões ou os olhares das diversas Teorias jurídicas, concluía que “uma análise em profundidade dos diversos sentidos da palavra Direito veio demonstrar que

14 REALE, Miguel. *Filosofia do Direito*. 19ª. Ed. São Paulo: Saraiva, 2002. p. 519.

eles correspondem a três aspectos básicos, discerníveis em todo e qualquer momento da vida jurídica: um aspecto normativo (o Direito como ordenamento e sua respectiva ciência); um aspecto fático (o Direito como fato, ou em sua efetividade social e histórica), e um aspecto axiológico (o Direito como valor de justiça)¹⁵

As teorias jurídicas como dizia Reale, a par da visão, que ora considerava o objeto, ora o sujeito, desconsiderava a cultura, como instrumento maior de uma ciência do espírito, como a História, a Sociologia e a Antropologia. O Direito, ao contrário das ciências da natureza, que desconsideravam o valor, era uma ciência do *dever ser*, ou seja, frente a estrutura social, onde se dava a implicação de fatos, valores e normas, nunca a concepção do Direito ou de Teorias jurídicas poderiam ter seus resultados pré-estabelecidos, como as ciências naturais.

Toda regra jurídica traduz um imperativo de conduta, a obrigatoriedade de um comportamento, uma exigência de ação ou de omissão. Quando se fala em lei jurídica, fala-se na obrigatoriedade de um comportamento possível. A lei físico-natural, como já dissemos, é, em sua essência, uma súmula estatística dos fatos. O cientista, nos domínios da Física, procura refletir o fato na sua objetividade, expressando-o em fórmulas possivelmente quantitativas e matemáticas. Há uma descrição ou explicação objetiva do fenômeno, de maneira que seja possível prever certas consequências relativamente, uma vez advindas dadas circunstâncias. É próprio da lei físico-matemática habilitar-nos a prever uma ou mais consequências relativamente, uma vez configurada certa hipótese. A consequência resulta imanentemente do fato, não havendo necessidade de uma norma ou de uma regra exterior que venha juntar-se ao fato para garanti-la. As leis físico-matemáticas não possuem sanção, porque a sanção é algo de extrínseco à regra, algo que se acrescenta a lei, para garantia de sua obrigatoriedade.¹⁶

Um fenômeno físico dispensa questionamentos, se elimina a conjuntura, as condições sob os quais o conhecimento existe, não é necessário algo quando o cientista se interroga afim de saber do resultado entre uma molécula de carbono e outra de hidrogênio. Mas, o fato sob a qual se espreita o *ordenamento jurídico* cada vez mais deita raízes na estrutura social. Sob uma outra ótica se processa as ciências do espírito, que Reale nos chama atenção. Não se trata aqui de pormenorizar sua visão epistemológica, o que requer uma pesquisa à parte, mas esboçar que sem sua visão filosófica e epistemológica sua contribuição sobre o Direito se torna impossível.

Tomamos a fim de desembaraçarmos sua Teoria Tridimensional o tripé fato, valor e norma. Tomando de Kant o sentido de transcendental para aplicar no terreno da práxis, dizia Reale que esse transcendental não se resguarda no terreno da crítica da razão pura, sua grande contribuição era ser aplicado na realidade da cultura.

Parece-me que o problema da experiência ética em geral, e da experiência jurídica, em particular, deve ser situado sobre novas bases, para além de sua

15 REALE, Miguel. Lições Preliminares de Direito. 27ª. São Paulo: Saraiva, 2002. p. 59.

16 REALE, Miguel. Filosofia do Direito. Op. Cit. p. 324.

mera referência à subjetividade pura, entendida como simples tábua de valores e categorias lógicas, visto como implica também condições inelimináveis de ordem axiológica e histórica, como tais assumidas e reconhecidas pelo eu que sente, pensa e quer. O transcendental, em última análise, abre-se à plenitude da experiência, tanto natural como ética, podendo-se dizer que a *categoria lógica de possibilidade* passa a ser compreendida concretamente em função das categorias de *finalidade* e de *temporalidade*, nos planos da *práxis* e da história. (grifo do autor)¹⁷.

A maior contribuição de Reale no âmbito do Direito foi como já mencionamos sua visão de que a ‘experiência jurídica’ é formada por fato, valor e norma. Insurgindo contra a dialética que considerava abstrata, estática, uma vez que não considerava os elementos constituintes da ‘experiência jurídica’, Reale incorrerá pela Filosofia dos Valores pela estrutura social buscando entender as relações do homem e a inevitabilidade do Direito, entremeando com intelectuais do campo da Sociologia, da História e da Antropologia, afim de averiguar a ‘estrutura normativa’ que antes de tudo provém das relações eu e o eu e o mundo dos homens. Foi da metafísica de Kant e da fenomenologia de Husserl, cujas bases remontam a Faz Brentano, que o filósofo traçara momentos antes de 1940, momento onde surgem os livros *Teoria do Direito Tridimensional* e *Teoria do Direito e do Estado*, sua noção de Direito como ‘experiência concreta’, seguro que estava da influência dialética no terreno da práxis, e não do pensamento especulativo. Reconhecendo a influência de Lask e Radbruch, este o grande ‘pai’ do tridimensionalismo, Reale acredita na existência da polaridade, da *dialética complementar*, diferente da ‘dialética abstrata e genérica’ demarcando a formação das normas.

Esse é um grande passo para a especificação e partida do jusfilósofo das relações entre os homens, e assim, de sua capacidade de realizar de modo inevitável, o Direito, uma vez que algo se tornou ao longo do tempo valorado, precisando assim de ordem que tangenciada por meios se alcançasse os fins. Alerta Reale que não se trata de três faces ou estruturas justapostas, que se sobrepõem, mas sim de três dimensões ou de três momentos da *experiência jurídica*. Delimitando o que cabe a cada área do conhecimento na estrutura maior da Jurisprudência, o sociólogo volta seu olhar para o fato, imerso no meio social, que pode se tornar um fato jurídico, formando a Sociologia Jurídica; os valores são apreciados por filósofos que entendem que estes são imprescindíveis na tessitura social, formando a Deontologia; e os técnicos do Direito, que devem entender as normas, podem receber a importante contribuição da sociologia e da filosofia.

Grosso modo, essa é a divisão de olhares sobre a pedra angular da ciência jurídica, que é a norma, ponto máximo do Direito. Ora valorizando os fato, ora os

17 REALE, Miguel. O Direito como Experiência: introdução à epistemologia jurídica. 2ª. Ed. São Paulo: Saraiva, 1992. p. 25.

valores, as análises sobre as Teorias Geral do Estado, donde as investigações sobre o Direito é um desdobramento, Reale combate diversas escolas, como a Escola de Direito Natural, a Escola de Exegese, dos Pandectistas, do Positivismo jurídico, do normativismo puro, cujo ícone fora Hans Kelsen, da Escola Livre de Direito, as análises calcadas na análise linguística investigando a validade dos preceitos dos enunciados de seus signos e significados, a partir dos estudos do filósofo austríaco Jorge Austin, a Escola de Sociologia do Direito, onde figura alguns sociólogos, as escolas em torno da Come Lage e as investigações do pragmatismo norte americano, o neo-positivismo de Noberto Bobbio, etc, Reale coloca em cheque todo esse cenário por que em sua ótica os próprios elementos formadores das normas são desconsiderados, no caso, os valores.

Penso que na posição ora examinada há um valor positivo, a ser levado em conta, que é o reconhecimento de que o jurista não pode prescindir de certas bases comuns para a compreensão do direito, sem o que todo o destino do direito como realidade humana fica comprometido; mas não me parece que a solução aventada salvasse de ser captado outro valor não menos fundamental, que é a necessidade de ser captado, de maneira efetiva e integral, tudo aquilo que as normas jurídicas representam como instrumento de vida, como formas de composição entre complexos valorativos e fáticos vividos pela comunidade a que se destinam.

Daí a necessidade de buscar-se por outras vias a “almejada positividade”, sem se resolver sumariamente o problema pela mera supressão de seus dados. O positivismo quase sempre realiza o paradoxo de contentar-se com uma parte da realidade, em virtude de uma deficiente compreensão do que seja “objetivo” e “positivo”, em se tratando de realidades histórico-culturais, cuja objetividade exige categorias adequadas à sua compreensão.¹⁸

Contrário à todas as correntes normativistas, por ignorarem os fundamentos da própria norma jurídica, no caso, o complexo fático e axiológico que se implicam, como também das próprias normas existentes, Reale aponta a importância da Filosofia, no caso, a Filosofia do Direito e a realidade empírica, dizendo que são duas lógicas diferentes, uma irreduzível a outra, mas sendo a esfera humana por natureza filosófica, no sentido de se abrir, aspirar, pensar, o homem é o único sujeito consciente de sua natureza ôntica. Atento a esse aspecto ôntico é que Reale encara o homem e sua subjetividade, essa sempre é formada pela busca de valores, algo inerente a essência humana. Em suas relações o homem se relaciona, o Direito integra essas relações, aparece como algo natural por ser uma dimensão que conforme Reale existe no plano concreto da história, se imbrica nos pormenores do tecido social.

Limitando-me aos objetivos destas páginas introdutórias, o que me parece essencial, nessa colocação do problema gnosiológico, é o princípio da função constitutiva, e não meramente receptiva e reprodutora do espírito, com a correlata asserção de que a objetividade do conhecimento resulta de uma “consciência em geral” (*überhaupt*) a qual não deve ser entendida como duas

18 REALE, Reale. O Direito como Experiência. Op. Cit. p. 239.

e superior a elas, mas antes indicando o que há de comum constitutivamente em cada homem como ser pensante. É na correlação entre a objetividade da experiência possível e as condicionalidades a priori e constitutivas próprias do eu puro ou da consciência em geral que reside todo o fulcro do pensamento transcendental, cuja nervura, como Kant timbrava em assinalar, é dada pela “unidade sintética da apercepção, o ponto mais alto, ao qual se deve ligar todo o uso do intelecto, toda a lógica mesma, e, após esta, a Filosofia transcendental. Pode-se dizer que esse poder é o intelecto mesmo¹⁹”

O Direito é inevitável, trazendo algumas reflexões de Husserl, dentre estas, a de ‘manifestações espontâneas’, formas pré-lógicas eram naturais da existência humana, não que essas logo pudessem ser transformadas em normas, tais formas não se processavam conforme o método naturalista do menos complexo ao mais complexo, mas era sobre essas que as normas sociais serviriam ao Direito, como normas aceitas coletivamente, uma vez que a existência de normas já era uma mostra da seleção dessa e não daquela numa dada estrutura social.

Existe sempre a interação do eu com o não eu, marcando as relações dos homens. Esmiuçando a importância da fenomenologia arrematava Reale que, “coube, sem dúvida, a Husserl e, em um primeiro momento, mais a Max Scheler, Nikolai Hartmann e Martin Heidegger do que ao fundador da fenomenologia, ampliar os horizontes da problemática existencial, abrangendo tanto as ciências da natureza como as do espírito, como decorrência de um conceito de “transcendental” capaz de condicionar e compreender todas as formas de realidade em toda a sua concreção, num significativo retorno às coisas mesmas”. Interessante notar é que com tanta destreza intelectual que tinha, Reale separa Filosofia (Filosofia do Direito), do campo da práxis, mas seu objetivo maior é justamente apontar que não existe especulação por ela mesma. Ainda que o especialista de cada área tenha seu objeto de estudo, um homem como Reale não desacreditou que a par das reflexões de Husserl, Dilthey, Heidegger, Merleau-Ponty, Rickert, Bachelard, dentre outros, pudesse fundamentar o Direito

Há, sem dúvida, elementos altamente positivos na especulação husserliana, sobre a “constituição do mundo espiritual”, não se podendo deles prescindir em qualquer indagação sobre a experiência ética ou jurídica, desde a sua concepção fundamental do eu concreto (chamemo-lo assim) ao qual corresponde o que ele denomina “atitude personalista”, na qual situamos em nossa vida comum, quando conversamos, quando nos saudamos estendendo a mão, no amor e na repulsa, na meditação e na ação, quando estamos em uma referência recíproca, nos diálogos e nas objeções recíprocas; na qual estamos também quando consideramos as coisas como sendo o nosso ambiente circundante e não, como nas ciências da natureza, como uma natureza “objetiva”. É a experiência compreensiva da existência da existência do outro, na qual o outro também se põe como sujeito pessoal, em um mundo de comunicação, sendo a pessoa centro desse mundo circundante, provido de significado espiritual²⁰.

19 Ibidem. p. 15.

20 Ibidem. p. 22.

Não se pense que a maestria de Reale com relação a seu esquematismo teórico no que tange às áreas que compunham a *Teoria Geral do Estado* (o Direito era a ciência que voltava sua preocupação a norma), não se comunicavam com a dimensão cultural e histórica. Todo esse esforço teórico só tem sentido quando pode servir de aplicação a concretude, a complexa experiência social, no qual, o Direito tendia a se objetivar. Realizando uma concisa leitura sobre a importância do Valor que veio a assumir na visão de Reale, Ricardo Rocha e Iago dos Santos afirmam

Reale compreende todos os objetos (sejam naturais ou ideais, ou ainda autônomos) no mesmo gênero de objetos culturais, e destaca a cultura como elemento integrante de tais objetos, a partir de uma interação dialética entre ser e dever ser. Nesse caminhar, já conseguimos visualizar, de modo mais claro, que a noção de cultura realeana se traduz como o processo de sínteses progressivas que vai o espírito realizando a partir da compreensão operacional da natureza, e não como elemento que intercala essas duas dimensões (REALE, 1992). É, portanto, a cultura resultado da objetivação espiritual. A cultura se constitui como mundo das intencionalidades. Semelhantemente, é a experiência jurídica resultado da objetivação de intencionalidades, de onde se poder inferir que o Direito é a vida humana objetivada nas posituações. A cultura expressa o mundo das intencionalidades objetivadas. No plano ético, por conseguinte, o processo ontogenesológico deve ser visto como objetivação histórica, em termos de experiência axiológica (historicismo axiológico). Nesse viés, destaca Reale que apesar das categorias de sujeito e objeto estarem em relação de implicação, não sendo possível pensar uma sem que se pense a outra, isto é, apesar delas se relacionarem, interagirem e se implicarem, uma categoria não se reduz a outra. Conforme Reale (1994), a existência do homem jamais esgota as virtualidades de seu projetar temporal-axiológico, de mesma forma os valores não são concebíveis abstraídos do existir histórico (polaridade ética entre ser e dever ser).²¹

Para além do caráter normativo do Direito, e tal afirmação em Reale chega a ser uma mera redundância, sua preocupação é apontar o pano de fundo que as normas (a experiência jurídica ou a regra jurídica), carregam. Essas mais do que toda e qualquer Teoria do conhecimento resultam da naturalidade do espírito humano de pensar que irá se objetivar. Todo pensamento nos afirma Reale, e aqui, entra a ciência do Direito, é gerado pelo pensamento que por mais que existam campos de ações epistêmicas, há uma base comum, no caso, o *eidos*, a *onticidade*.

Amalgamando pontos pensados por Dilthey e Weber, como por exemplo, a análise do comportamento humano, Reale mergulha naquilo que é inerente ao homem, que é o pensar. É por pensar e viver em interação com os outros que paira uma linha permanente herdada e presente na história, o homem pensa um pensamento que mesmo sendo tripartido busca a ordem, o ordenamento, que só assim os mantém na sua condição de ser, “não fosse a consciência humana uma consciência intencional de ordem, - o que revela que o senso estético, o lógico e o pragmático estão ligados por uma identidade de raízes, - não houvesse no homem, até mesmo nos estádios mais incipientes

21 ROCHA, Ricardo Afonso & DOS SANTOS, Iago. Interpretações Fenomenológicas sobre Miguel Reale: valor e dialética de complementaridade. Temiminos Revista Científica, v.7, n.º.1, jan./jun.2017 pp. 10-11.

da cultura, uma natural predisposição para “dar sentido” ao que entra no círculo de suas atividades, não teria sido constituído o “mundo cultural”, que é um universo de intencionalidades objetivadas”²².

Mais do que qualquer teoria de conhecimento, Reale transcende qualquer crítica a seu pensamento, uma vez que aponta que o pensamento tende a ser objetivado. Negando em parte o próprio Husserl, de quem toma a ideia das ‘intencionalidades objetivadas’, Reale em meio a um apuro por demais formal, divide o pensamento sob três óticas: o gnoseológico, o volitivo-constitutivo e axiológico. É da natureza do pensar o querer conhecer (gnoseológico), o querer mediante as necessidades (volitivo), e o axiológico, onde entra a importância dos valores engendrando o comportamento humano.

Fontes

REALE, Miguel. **Filosofia do Direito**. 19^o. Ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

REALE, Miguel. **Lições Preliminares de Direito**. 27^o. Ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

REALE, Miguel. **O Direito como experiência: introdução à epistemologia jurídica**. 2^o. Ed. São Paulo: Saraiva, 1992.

REALE, Miguel. **Teoria do Direito e do Estado**. 5^o. Ed. Rev. São Paulo: Saraiva, 2000.

Bibliografia

ANDREWS, George Reid. **Negros e brancos em São Paulo, (1888-1988)**. Bauru, SP: EDUSC, 1998.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra medo branco: o negro no imaginário das elites século XIX**. 3^o. Ed: São Paulo: Annablume, 2004.

BERTONHA, João Fábio. **Sob a sombra de Mussolini: os italianos de São Paulo e a luta contra o fascismo, 1919-1945**. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1999.

CHASIN, José. **O Integralismo de Plínio Salgado – Forma de regressividade no capitalismo hiper-tardio**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

CHAUI, Marilena. **Ideologia e mobilização popular**. 2^o Ed. Rio de Janeiro: CEDEC: Paz e Terra, 1985.

GOMES, Ângela de Castro. **Autoritarismo e corporativismo no Brasil: o legado de Vargas**. Revista USP, São Paulo, n. 65, p. 105-119, março/maio 2005.

LAMOUNIER, Bolívar. “Formação de um pensamento político autoritário na Primeira República” In: **História Geral da Civilização Brasileira**, Tomo III, 3^o Volume, n^o 9. São Paulo: Difel, 1985.

22 REALE, Miguel. O Direito como experiência. Op. Cit. 155.

LUIZETTO, Flávio V. **Os constituintes em face da imigração: estudo sobre o preconceito e a discriminação racial e étnica na constituição de 1934**. Dissertação de mestrado, FFLCH, USP, 1975.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. 1982. “As raízes da ordem: os intelectuais, a cultura e o Estado”. In: **A Revolução de 30. Seminário Internacional**. Coleção Temas Brasileiros, volume 54. Brasília: Editora da UNB.

PAIM, Antônio. Miguel Reale. **Bibliografia e Estudos Críticos**. Salvador: Centro de Documentação do Pensamento Brasileiro, 1999.

ROCHA, Ricardo Afonso & DOS SANTOS, Iago. **Interpretações Fenomenológicas sobre Miguel Reale: valor e dialética de complementaridade**. Revista Termimínós, V.7, nº. 1, jan-jun, 2017.

VESENTINI, Carlos Alberto. **A teia do fato: uma proposta de estudo sobre a memória histórica**. São Paulo: Hucitec, 1997.

VIANA, Oliveira. **Populações meridionais do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2005.

CRIME E REPRESSÃO DURANTE O ESTADO NOVO: O CASO DOS MONGES BARBUDOS (RS)

Fabian Filatow¹

Resumo:

O artigo analisa um processo crime movido contra os Monges Barbudos. Crença religiosa ocorrida em Soledade e Sobradinho, no interior do Rio Grande do Sul. Localizado no Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul o documento oferece significativa contribuição para o estudo da violência e da repressão imposta pelo Estado Novo aos membros do referido grupo religioso. Tal repressão foi efetuada pela ação da Brigada Militar a qual contou com a colaboração de outros órgãos do governo estadual e nacional, além de pessoas que residiam nos arredores dos municípios mencionados e que eram contrárias ao grupo e suas práticas religiosas. Fazendo uso do método indiciário almejamos ampliar os conhecimentos sobre este acontecimento ainda pouco estudado da história gaúcha. Por fim, buscamos demonstrar a possibilidade do uso dos processos crimes como fontes para a pesquisa histórica e, em especial, para a história do movimento religioso, bem como para a repressão imposta sob a vigência de regimes autoritários e das disputas políticas.

Palavras-chave: Processo Crime. Política. Rio Grande do Sul.

O movimento religioso dos Monges Barbudos ocorreu entre 1935 e 1938, no município de Soledade, interior do Rio Grande do Sul. Sua origem está associada com a figura do monge João Maria, o qual teria estado na localidade e instruído uma nova religião. Reunindo um significativo número de membros o movimento despertou a atenção da comunidade local e das autoridades que recorreram ao uso da força militar para reprimi-los. O conflito ocorreu durante o ano de 1938, quando o grupo composto por camponeses se reuniu na capela de Santa Catarina, localizada no distrito de Bela Vista, a espera do retorno do *santo* monge. A repressão deixou um saldo de mortos e feridos, além da proibição da prática religiosa. Inseridos num contexto político complexo foram acusados de comunistas. Esse fato contribuiu para legitimar a ação repressiva orquestrada pelo Estado. Os Monges Barbudos foram reprimidos pelo contexto no qual estavam inseridos, foram utilizados politicamente para dar estabilidade ao Estado Novo, recentemente instaurado em 10 de novembro de 1937. No Rio Grande do Sul a repressão serviu para conter uma possível oposição florista.

No presente trabalho apresentamos uma possibilidade de uso do processo crime como fonte de pesquisa histórica para o estudo dos Monges Barbudos. A análise dessa fonte tem por objetivo vascular vestígios e sinais (GINZBURG, 1989, p. 143-180) que contribuam para corroborar a ideia de que a religião dos Monges Barbudos era percebida com apreensão pelas autoridades locais durante o Estado Novo. Neste estudo foi utilizado o método indiciário.

¹ Prefeitura de Esteio. Doutor em História.

Debruçamo-nos sobre um Processo Crime Sumário que foi aberto para averiguar um conflito envolvendo remanescentes dos Monges Barbudos numa reunião proibida. Evento ocorrido no município vizinho de Sobradinho no ano de 1938, motivado pela ocorrência de uma reunião não autorizada de pessoas que professavam a religião dos barbudos. Buscamos demonstrar a existência da proibição imposta às reuniões religiosas e suas consequências. As narrativas do processo crime contribuem para resgatarmos fragmentos de uma história local quase esquecida e perdida no tempo. Podemos extrair conteúdos significativos para compreender essa história, não somente através do que está escrito nos autos, mas também nas ausências, nas questões não formuladas.

Ainda ressaltamos que a análise dos processos crimes contribui para uma maior compreensão das complexas relações que envolvem o poder, as representações, a política, a cultura no âmbito local. Ciente de que o local é uma construção do pesquisador (BARROS, 2013) e que pode ultrapassar os limites administrativos por ser orientado por uma questão, ou seja, analisar um acontecimento, como um movimento social, por exemplo. O local torna-se o objeto do estudo, para compreender as relações políticas, uma cultura ali existente, que se tornam únicas num dado espaço e tempo histórico, uma singularidade local (BARROS, 2013, p. 172). Este é o caso dos Monges Barbudos em Soledade nas décadas de 1930 e 1940.

O crime na casa de Margarida Pereira Fortes e a reunião clandestina

O Processo Crime Sumário² diz respeito a um crime cometido por cinco homens durante uma reunião promovida por membros do grupo religioso dos Monges Barbudos ou, como consta na fonte documental, reunião de *barbudos*. O fato ocorreu no mês de agosto de 1938 e o processo prolongou-se até o ano de 1942.

Foram indiciadas as seguintes pessoas: Fábio Domingos dos Santos, 23 anos de idade, solteiro, agricultor, natural deste estado; residente no 3º distrito de Sobradinho, no lugar denominado Costa do Lagoão, há vinte anos mais ou menos; Clarismundo de Souza, dezoito anos, agricultor, natural deste estado, residente no 3º distrito de Sobradinho, no lugar denominado Serrinha há oito anos; José Dionísio da Silva, com idade de dezoito anos, solteiro, jornalista, natural do Rio Grande do Sul, residente no município de Soledade; no local denominado Costa do Lagoão; Manoel Furtado,

² TRIBUNAL DE APELAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. 1941. Segunda Câmara Criminal. 3ª Classe. Relator, exmo. sr. desembargador Elziario Nuñez. Apelação Crime, Sobradinho. Clarismundo de Souza, Fábio Domingos dos Santos, Manoel Furtado e Roberto Vargas da Silva, apelados. Arquivo Público do Estado. Município Sobradinho. Processo Crime - Cível e Crime. 1939-1942. Maço 14, nº 01 a 23. Estante 03. O Processo é composto por 80 folhas, sendo utilizada a letra “v” para indicar o verso da página quando for o caso. De agora em diante este documento será citado na forma condensada: TRIBUNAL DE APELAÇÃO DO RS, Processo Crime, 1942 seguido do número da página.

brasileiro contando dezesseis anos de idade, solteiro, profissão jornalista e residente no 3º distrito do município de Sobradinho; João Francisco da Rosa, brasileiro, vinte e sete anos, solteiro, agricultor, natural deste estado e residente no município de Soledade; Antônio Domingos dos Santos, 47 anos, natural de Sobradinho, casado, jornalista, residente no 3º distrito de Sobradinho há 30 anos mais ou menos e Roberto Vargas da Silva, 28 anos de idade, casado, analfabeto, natural deste estado, residente no 3º distrito de Sobradinho, no lugar denominado Arroio das Cobras, há dois meses, profissão agricultor.

Após os acontecimentos ocorridos na noite de 5 de agosto de 1939, foram acusados pelo crime de lesão corporal leve em Olmiro Pereira Fortes, então residente no sexto distrito de Soledade, com idade de 26 anos e solteiro.

Na noite mencionada, por volta das 20 horas, os indiciados foram à casa de Margarida Ferreira Fortes, que era residente no terceiro distrito de Sobradinho, a fim de sindicarem a realização de uma reunião de barbudos. Foram, então, surpreendidos pelos presentes na referida casa. Segundo as investigações, após serem descobertos, originou-se um conflito do qual resultou os ferimentos em Olmiro Pereira Fortes, os quais foram confirmados pelo Corpo de Delito. Porém, segundo o referido exame, não ficou provado qual o autor ou autores do crime.

Segundo o documento, expedido pela Delegacia de Polícia de Sobradinho para o Promotor Público de Candelária e assinado pelo delegado José Galvão Sarti, temos a informação de que a vítima Olmiro Pereira Fortes reconheceu dois indivíduos de nomes Fábio Domingos dos Santos e seu irmão, conhecido pela alcunha de Nico, que faziam parte do referido grupo de assaltantes. E mais, que quase todos os envolvidos foram ouvidos na delegacia, com exceção de Antônio Domingos dos Santos e Nicanor dos Santos que se achavam ausentes. Referentemente ao grupo dos barbudos que se achava reunido na casa de Margarida [...] não foi possível identificá-los.

O que nos chama a atenção nesse processo especificamente, além do crime em si, foi o contexto no qual o mesmo ocorreu, ou seja, na proibição de reunião dos membros do movimento dos Monges Barbudos. Através das páginas que compuseram o processo foi possível identificar uma busca por associar o referido crime aos ditos barbudos, pois esses estariam se reunindo sem a permissão policial, ou seja, estariam se reunindo clandestinamente³. Esse fato corrobora a ideia defendida acima de que havia, sim, uma proibição para o movimento, e de que as reuniões religiosas dos Monges Barbudos estavam proibidas por força da lei.

³ Após a repressão ocorrida em abril de 1938 no 6º distrito de Soledade - Bela Vista, ficou proibida a reunião dos Monges Barbudos, permanecendo na região um destacamento policial para averiguar o cumprimento da ordem. Esta situação estava inserida no contexto de consolidação do Estado Novo, na vigência da Lei de Segurança Nacional (LSN), Lei nº 38, aprovada pelo Congresso Nacional em 04 de abril de 1935, sob o argumento de garantir a estabilidade e a ordem do país. Acreditamos que a repressão aos Monges Barbudos obteve sustentação na referida lei.

Segundo informações que constam no processo, o dia 9 de outubro de 1940, às 14 horas, na sala das audiências do juízo de Sobradinho, foi marcado como a data na qual deveriam ocorrer os interrogatórios dos envolvidos no mencionado crime, devendo comparecer as vítimas e os réus.

Na data prevista, ocorreram os interrogatórios dos envolvidos. Da leitura das transcrições desses, foi possível obter informações significativas para identificarmos a vigência da proibição da prática religiosa dos Monges Barbudos. Antecipadamente, destacamos que o processo, em si, acaba por deixar de mencionar as vítimas e o ocorrido na casa de Margarida Pereira Fortes. A maior parte do processo está composta pela documentação construída com a finalidade de obter a anulação da sentença condenatória proferida pelo juiz aos réus.

Analisando os depoimentos dos envolvidos, podemos ter uma maior compreensão sobre a presença da religiosidade dos Monges Barbudos na região. Mesmo com a violência ocorrida nos conflitos em 1938, no sexto distrito de Soledade, e pela a ação de vigilância imposta pela polícia nos meses seguintes, a fim de coibir as reuniões dos seus membros naquela região, ainda tivemos algumas reuniões religiosas, como, no caso, a que gerou esse processo.

Roberto Vargas da Silva ao ser questionado se conhecia as vítimas e se tinha algo contra elas, respondeu afirmativamente que conhece a ambas, e que tem contra elas, alguma coisa, porque chamaram as suas irmãs de palavras obscenas, sua mulher e também sua mãe, com as mesmas palavras.

O réu Fabio Domingos dos Santos, em seu depoimento, declarou estar na Costa do Lagoão no momento do crime e sobre as vítimas declarou que as conhecia e que eram suas inimigas. Ao ser perguntado se tem fatos a alegar ou provas que justifiquem a sua inocência, respondeu que tem e eram as seguintes:

[...] que no dia citado na denúncia de fls. Indo ele com mais companheiros, a rumo onde habitavam os Barbudos, pra se verificarem desta religião, ali chegando numa casinha fechada de capoeira e algumas taboas, um companheiro caiu no chão, pechando na dita casa. Então lá de dentro um disse, tem uma potranca solta. Seu companheiro de nome Antônio Domingos dos Santos, que estava junto com ele, no lado de fora da casa, disse, aqui de fora tem homens, em dado momento saindo da referida casa, diversos barbudos, foi então quando se travou o conflito, para sua defesa e de seu companheiro⁴.

Em depoimento, Clarismundo de Souza⁵ declarou que conhecia Olmiro Pereira Fortes e que não tinha nada contra ele. Porém, declarou não conhecer Margarida

⁴ Em nome do réu assinou o sr. Modesto Rodrigues Machado.

⁵ Na data do interrogatório contava com 19 anos. Segundo informação presente no processo era residente no 1º distrito e 1º zona deste município (Sobradinho), no lugar denominado Serrinha há 8 anos. O local de residência difere em relação aos documentos da abertura do processo fase de investigação policial.

Pereira Fortes. José Dionísio da Silva, também em seu depoimento, declarou conhecer as vítimas e que eram suas inimigas.

Antônio Domingos dos Santos, ao ser interrogado, declarou que no momento do crime estava na casa do seu irmão Pedro Domingos dos Santos. Disse que conhecia todos os envolvidos, com exceção de Margarida Ferreira Fortes. Afirmou não ter nada contra eles. Declarando-se pobre, foi nomeado o advogado Henrique Freitas Lima Filho para defendê-lo no caso.

No dia 12 de outubro de 1940, o advogado e curador dos réus menores de idade, Henrique de Freitas Lima Filho, apresentou a defesa escrita de Clarismundo de Souza e de José Dionísio da Silva. Segundo consta no referido documento,

Os denunciados, rapazes de pouca idade, resolveram ir assistir uma reunião dos “Barbudos”, como são chamados os componentes de um grupo de fanáticos que existiu neste município e no de Soledade. Lá chegados, pacatamente se colocaram em distância suficiente para poderem ouvir o que lá se tratava; não tinham com isto, nenhuma intenção malévola para com os da reunião. Acontece, porém, que um dos réus tropeça e faz barulho, sendo pressentido pelas pessoas que estavam dentro da casa, e em face de uma resposta, de um terceiro, foram os denunciados, agredidos a porrete, pelos componentes do grupo dos fanáticos. Foi em face disso que surgiu o conflito do qual saiu ferido Olmiro Pereira Fortes. Mas não foi nenhum dos assistidos quem feriu a Olmiro. Da prova dos autos resultará necessariamente a inocência dos réus Clarismundo e José. Henrique de Freitas Lima Filho – Advogado (Curador dos réus menores de idade). (TRIBUNAL DE APELAÇÃO DO RS, 1942, Processo Crime, p. 28).

Entre o final do ano de 1940 e os primeiros quatro meses de 1941, foram expedidos três editais contendo o nome dos réus, convocando-os para comparecerem na audiência no município de Sobradinho, sendo, inclusive, expedido para o município de Soledade, porém, não compareceram em nenhuma das datas marcadas.

Assim sendo, o juiz Bento dos Santos, no dia 26 de maio de 1941, às 15 horas, na sala de audiência de Sobradinho, na presença de Henrique de Freitas Lima Filho, advogado dos menores, e do procurador *ad hoc* Armandio J. Andrade impôs a pena à revelia aos réus. Em seguida, o juiz designou a data de 12 de junho de 1941 para a inquirição das testemunhas de acusação e de defesa.

A convocação foi feita através de mandato expedido pelo juiz municipal de Sobradinho em 27 de maio de 1941. Nesse documento, constavam os nomes dos réus Clarismundo de Souza, José Dionísio da Silva, Roberto Vargas da Silva e Fabio Domingos dos Santos. Ainda nesse mesmo documento, o juiz municipal mandava notificar também as testemunhas Olmiro Pereira Fortes, Margarida Pereira Fortes, Teodoro Cordeiro, Carlos Kholer, Mariano Chrispim Rosa e Antônio Calistro.

Os depoimentos das testemunhas de defesa iniciaram com o depoimento de Mariano Chrispim da Rosa, com idade de 42 anos, solteiro, natural de Sobradinho,

agricultor e residente no 3º distrito do município de Sobradinho. Declarou ser parente de Fabio dos Santos e nada afirmaram quanto aos demais. Referentemente aos fatos que acarretaram na abertura do processo, declarou que somente soube do fato por ouvir dizer. Declarou ainda que os réus eram trabalhadores e de boa conduta.

Ao ser dada a palavra ao advogado Henrique de Freitas Lima Filho, este perguntou se o depoente conhecia Olmiro Pereira Fortes e Margarida Pereira Fortes e se sabia que os mesmos pertenciam à *seita* dos barbudos que infestava parte dos municípios de Soledade e de Sobradinho. Em resposta, Mariano Chrispim da Rosa disse que os conhece e sabe que os mesmos faziam parte da seita dos barbudos. O advogado perguntou se o depoente sabe que a polícia por muito tempo esteve vigilante a respeito das reuniões que os ditos barbudos faziam, chegando mesmo a efetuar muitas prisões? A resposta foi afirmativamente.

Por fim, o advogado indagou se o depoente sabia que Olmiro Pereira Fortes e Margarida Pereira Fortes retiraram-se do lugar onde moravam, estando em lugar incerto e não sabido. Ao questionamento o depoente respondeu que sabe que mudaram e ninguém conhece seu paradeiro atual.

Também o advogado Pedro C. Gouvêa, então assistente dos outros dois réus presentes, questionou o depoente: Se é verdade que até agora não se sabe qual o agressor ou agressores no fato que reza a denúncia? A resposta foi direta: que não sabe.

Dada a palavra ao promotor público da comarca, também este questionou Mariano Chrispim da Rosa. Perguntou se ele sabia que a reunião que se diz dos barbudos se realizava na casa de Margarida Ferreira Fortes, no dia do fato. A resposta foi novamente objetiva, afirmativamente. Continuando seu questionamento, o promotor perguntou se ele sabia que essa reunião estava-se realizando à noite, obtendo resposta afirmativa. Perguntou ainda se sabia se os réus tinham ou não sido convidados para a dita reunião. Em resposta disse que não sabia. Perguntou também se os réus tinham autorização para interromper esta reunião obteve a seguinte resposta: que nada sabe a respeito da pergunta.

A segunda testemunha de defesa foi Teodoro Cordeiro, com idade de 17 anos, solteiro, natural de Soledade, agricultor e residente no 6º distrito de Soledade. Aos costumes, disse ser sobrinho do réu José Dionísio da Silva. Ao ser inquirido sobre as denúncias que pesavam sobre os réus, disse que nada sabe quanto à mesma. Declarou que os réus são trabalhadores e de boa conduta.

Dada a palavra ao advogado Henrique de Freitas Lima Filho, este lhe perguntou se o depoente conhecia Olmiro e Margarida Pereira Forte e se sabia que os membros pertenciam aos barbudos e que faziam reuniões à noite sem licença da polícia. Em resposta, o jovem disse que os conhecia, sabia que faziam reuniões proibidas pela

polícia, adiantando que certa vez a bandeira do Divino esteve na casa deles e eles ‘pintaram o sete’ e quase rasgaram a bandeira.

Perguntado sobre a mudança de moradia de Olmiro e Margarida, os quais teriam ido para lugar incerto, respondeu que ouviu dizer que sim. Questionado sobre como se deu a briga, respondeu que nada sabe, nem ouviu dizer a respeito. A palavra foi oferecida ao advogado Pedro C. Gouvêa e também ao promotor público, os quais não fizeram perguntas.

Pedindo novamente a palavra, o advogado Henrique de Freitas Lima Filho declarou que desistia do depoimento das testemunhas Carlos Koehler e Antônio Calixto visto julgar suficiente a prova já feita. Também afirmou que desistia de qualquer outro procedimento com referência ao assistido Antônio Domingos dos Santos, requerendo que, a esse respeito, fossem ouvidos o promotor público da comarca e a assistência dos demais réus.

Tendo as demais partes envolvidas concordado com a desistência, o juiz homologou e determinou a fixação de edital convocando as testemunhas Olmiro e Margarida Pereira Fortes para depor nesse juízo, no dia quatro de julho seguinte, às 14 horas, ficando desde já cientes os réus e partes presentes.

No termo de audiência, datado do dia 4 de julho de 1941, consta o não comparecimento das testemunhas Olmiro e Margarida Pereira Fortes, mesmo tendo sido chamadas através de editais legais.

Datado de 11 de julho de 1941 e assinado por José G. Marasqui, o Laudo de Dano estipulou que: a) os ferimentos foram de natureza leves; b) que não lhe deram despesas médicas ou farmácia. Estipulou aos réus 400 mil reis pelos danos causados a Olmiro Pereira Fortes.

Na elaboração da defesa de seus assistidos, o advogado Henrique de Freitas Lima Filho declarou que

Confirmamos as nossas alegações de fls. 28 onde já se declarou a irresponsabilidade de nossos assistidos no fato que originou a denuncia de fls. dois. De fato os supostos ofendidos nem sequer atenderam ao chamamento da Justiça para alegarem seus direitos. Foram chamados até por edital e não compareceram as audiências designadas. Provaram com isso que foram eles próprios os contraventores da lei, fazendo reuniões clandestinas sem licença da polícia. Isto é o que informaram as testemunhas ouvidas a fls. e fls. Destes autos. Sobre a imputação feita aos réus, na denúncia, nada se provou durante a formação da culpa, motivo porque estamos certos da improcedência desta e da absolvição dos assistidos como medida de são direito e confortadora justiça. Sobradinho, 16 de julho de 1941. Henrique de Freitas Lima Filho - Assistente judiciário (TRIBUNAL DE APELAÇÃO DO RS, 1942, Processo Crime, p. 56).

Podemos identificar a acusação de que os camponeses estariam se reunindo contra a autorização policial, clandestinamente, indo contra uma proibição que havia sido

imposta aos Monges Barbudos. Podemos perceber que o caso do movimento ainda estava presente na região. As reuniões religiosas aconteciam muito provavelmente circunscritas a uma atmosfera de medo, por isso, secretas.

Na defesa do réu Antônio Domingos dos Santos, também feita pelo advogado Henrique de Freitas Lima Filho, foi possível identificar a tentativa de obter a absolvição do seu cliente, acusando os camponeses de se reunirem sem licença policial e de não comparecerem ao chamado da justiça.

O assistido Antônio Domingos dos Santos, foi denunciado como pretenso autor de lesões em Olmiro Pereira Fortes, fato este que se teria dado em data de 5 de agosto do ano de 1939. É a própria denuncia de fls. dois que afirma que não se provou qual dos réus foi o autor dos ferimentos da vítima. Além disso, tanto a vítima e sua mulher foram procurados no lugar onde moravam mas não foram encontradas, tendo também sido citados por edital, sem que ocorresse ao chamado da Justiça. Nada se provou no decorrer do processo, contra o assistido Antônio Domingos dos Santos. Houve prova de que os supostos ofendidos faziam parte da seita dos Barbudos que então existia no 3º distrito deste município, sabendo-se também, por intermédio das testemunhas que depuseram que os mesmos faziam reuniões clandestinas sem licença da polícia, e ainda que mudaram-se da antiga morada, indo para lugar incerto e não sabido. Diante disso só é possível esperar-se a absolvição do assistido, como mais um ato de Justiça do Digno e Honrado Julgador. Sobradinho, 17 de julho de 1941. Henrique de Freitas Lima Filho - Assistente judiciário (TRIBUNAL DE APELAÇÃO DO RS, 1942, Processo Crime, p. 57).

A sentença do processo foi proferida pelo juiz Bento dos Santos na data de 23 de setembro de 1941. Em cinco páginas, o juiz apresentou seu julgamento para proferir a sentença condenatória aos réus. Segundo Bento dos Santos, as declarações dos réus não oferecem subsídios para defendê-los, reduzidíssima quantidade de credibilidade. Continuando, declarou que

Em casa de Olmiro Pereira Fortes, ou melhor, Margarida Pereira Fortes, segundo consta - (na realidade não há certeza) -, realizava-se uma reunião de “barbudos” em qual tomaram parte os irmãos Margarida e Olmiro Pereira Fortes. Da curiosidade (de quem não tem o que fazer) dirigiram-se os réus para as mediações da tal casa a fim de constatarem em que consistiam os rituais de tal religiosidade, como é conhecida a crença e liturgia em que se empenham homens de pelos fartos, abundantes e hirsutos⁶ a quem pode asseverar? Talvez mesmo para impedirem a cerimônia ou desmoralizar a reunião. Como bem mesmo, em dar crédito pelo que declararam alguns a polícia, aconteceu que um dos réus fez ruído, fora, junto a casa, despertando, assim, a atenção dos que se achavam no lado de dentro, razão em que do interior da tal casa, alguém disse: “será alguma égua?” - e isso foi suficiente para que um dos denunciados respondesse: “Não é égua, é homem”, fls. 6 dos autos. Não poderia acontecer que a intenção de quem se expressou (?)⁷ forma que já conhecemos, de dentro da casa, fosse realmente pensando tratar-se de algum animal solto? Certificar-se da existência dessa coisa pela redondeza da casa como um perfeito convite a alguém para ver o que fosse? [...] E, se a intenção dos denunciados, em dirigindo-se aquele lugar em que realizava-se o

⁶ Segundo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, significa *de pelos longos, duros e espessos*.

⁷ (?) Ilegível no original.

fato, a tal reunião, não fosse, como é bem claro, meridiana transparência, já caracterizada como uma tácita provocação, porque aquela resposta bruta e áspera, de um dos réus: “Não é égua, é homem”, aqui tem homem, e não égua” etc.⁸ Quais as testemunhas que presenciaram a cena delituosa? – O processo responde-nos. Como dar crédito as próprias declarações dos únicos que se manifestaram no inquérito policial e que e que são os próprios denunciados? Bem sabemos que a animosidade de quem declara algo e as próprias asseverações do agredido devem ser tomados com a máxima cautela, e assim mesmo quando tais assertivas harmonizam-se sem esforço e com naturalidade nos indicam passos e indução significativas por força de lógica na delação [...] (TRIBUNAL DE APELAÇÃO DO RS, 1942, Processo Crime, p. 60, 61v, 62).

O juiz sentenciou os réus Fabio Domingo dos Santos, Manoel Furtado, Classismundo de Souza e José Dionísio da Silva há sete meses e quinze dias, grau médio de prisão celular, do art. 303, combinado com art. 62, parágrafo 1º, texto da Consolidação das Leis Penais. Porém, considerando as circunstâncias, os motivos e condições em que o presente processo deixa ver, e como se tratava da primeira condenação, o juízo concedeu aos réus o benefício da suspensão da execução da pena por um período de três anos. Período no qual os réus ora condenados comprometeram-se a manter bom comportamento, dedicando-se ao trabalho e à honestidade, sem darem margem à outra condenação. Caso contrário, reincidindo ou sendo-lhes aplicada qualquer pena por condenação judicial, considerar-se-ia inexistente tal suspensão sendo incontinentemente presos para o cumprimento da presente sentença⁸.

Em 27 de setembro de 1941, o advogado Henrique de Freitas Lima Filho interpôs apelação contra a sentença proferida pelo juiz Bento dos Santos. No dia 29 de setembro daquele ano, o Promotor Público também entrou com recurso de apelação no caso da sentença contra Fábio Domingos dos Santos e outros.

No processo referido, o que temos deste momento em diante, é um procedimento jurídico que visava a absolver os condenados da sentença proferida. Em nenhum momento, foi mencionado o nome das vítimas e sua relação com os monges barbudos.

Assim, em 23 de outubro de 1941, o advogado Henrique de Freitas Lima Filho apresentou os motivos da apelação e solicitou a absolvição de todos os denunciados. O juiz municipal de Sobradinho convocou todos os réus para comparecerem na sala de audiências, na data de 7 de outubro de 1941.

Foi nesse novo encontro que o juiz Bento dos Santos revisou sua sentença e alegou não haver como condená-los, julgando improcedente a denúncia. No dia 19 de fevereiro de 1942, o processo foi enviado para o Tribunal de Apelação Estadual, sendo acusado seu recebimento em 26 de fevereiro de 1942, pela secretaria do Tribunal de Apelação. Nos meses de março, abril, maio e junho daquele ano, o processo tramitou por diversos cartórios e por diferentes desembargadores de Porto Alegre.

No dia três do mês de junho de 1942, foi expresso o veredito final para a denúncia,

⁸ Os réus ficaram condenados a satisfação do dano, dos custos do processo na forma legal e ao pagamento do selo penitenciário que arbítrio, para cada um dos condenados trinta mil réis. TRIBUNAL DE APELAÇÃO DO RS, 1942, Processo Crime, p. 62, 62v.

Vistos, relatados e discutidos estes autos de apelação crime, vindos de Sobradinho, em que Clarimundo de Souza e José Dionísio da Silva são primeiros apelantes, o promotor público é segundo apelante, sendo apelados os mesmos e Fábio Domingos dos Santos, Manoel Furtado e Roberto Vargas da Silva. Atendendo a que os cinco réus, acima referidos, foram, condenados a 7 meses e 15 dias de prisão celular, grão médio do art. 303 da Consolidação Penal, como autores do crime de lesões leves descrito na denúncia, a que da data do crime - 5 de agosto de 1939 - à da sentença condenatória - 23 de setembro de 1941 - decorre mais de 2 anos; a que, na espécie, a pena deve ser considerada em concreto, para efeito da prescrição da ação, porque na apelação de fls 65, o segundo apelante não pede aumento da pena imposta aos acusados e alega prescrição da ação penal, intentada contra eles (fls 67); a que, assim sendo, a ação penal contra todos eles está extinta pela prescrição, ex-vi das disposições combinadas dos artigos 83, b, e 303 da Consolidação Penal, a que quanto aos réus menores - Clarimundo de Souza, de 18 anos na data do crime, José Dionísio da Silva e Manoel Furtado, de menos de 18 e mais de 14 anos, naquela data - o prazo da prescrição é contado pela metade e já decorreu, mesmo considerada a pena em abstrato - art. 85, c, da Consolidação citada e artigos 1º do Decreto nº 22.494, de 24 de fevereiro de 1933, 83 do Cod. De Moraes e 115 do Cod. Penal. Acordam, em 2ª Câmara Criminal, por unanimidade de votos, dar provimento às apelações dos 1º e 2º apelantes para julgar extinta a punibilidade quanto a todos os réus, hora apelantes e apelados. Custas na forma da lei. Porto Alegre, 3 de junho de 1942 (TRIBUNAL DE APELAÇÃO DO RS, 1942, Processo Crime, p. 77, 78v.).

Com a conclusão do processo, podemos indicar que as reuniões religiosas dos adeptos da crença divulgada pelo *santo* monge João Maria ainda persistiram por longo período⁹, mesmo após a intervenção do Estado contra eles. Nosso objetivo não foi o de indicar culpados, mas tão somente demonstrar a permanência da religiosidade naquela região e como esta serviu aos pretextos políticos daquele período.

Percebemos, através dos depoimentos e procedimentos jurídicos que, a todo instante, buscava-se destacar a proibição imposta às reuniões dos Monges Barbudos, procurando destacar essa ação como crime maior do que a violência física praticada no dia da reunião na residência de Margarida Pereira Fortes. Destacavam a todo o momento a ocorrência da reunião como clandestina e ilegal, sendo esta enquadrada como uma ação de infração da lei em vigor.

Apontamentos finais

O processo aqui utilizado possibilita compreender melhor a vigência da proibição imposta aos membros dos Monges Barbudos e também aos seguidores da crença no *santo* monge João Maria. O desenvolvimento desses processos ao longo do Estado Novo permite-nos indicar que a preocupação com a ordem, na região de

⁹ Segundo pesquisas recentes, há a permanência da crença em São João Maria, na região sul do Brasil, na qual está inserida a região do Planalto gaúcho e neste está incluído o município de Soledade e região. cf. FACHEL, 1995, GOES, 2007, FILATOW, 2015 e 2017.

Soledade, estava presente nas preocupações dos interventores federais do Rio Grande do Sul.

Ainda do processo analisado, podemos concluir que os efeitos políticos do caso do conflito ocorrido na semana santa de 1938, no então sexto distrito de Soledade, envolvendo membros do movimento religioso dos Monges Barbudos e soldados da Brigada Militar, foram motivo de preocupação através dos anos do Estado Novo.

Por fim podemos afirmar aqui a importância dos processos criminais para o estudo da história, também para todos(as) aqueles(as) que se aventuram no campo da História Local, por exemplo. Aqui foi exposto um único documento judicial, porém mostra-se revelador para a análise do fato histórico, no caso aqui analisado, o movimento dos Monges Barbudos e a questão da repressão à sua prática religiosa. As páginas do processo apresentam uma gama de variedades documentais, possibilitando diversas abordagens e uma interação com outros campos historiográficos, História Política, História Cultural, História das Religiões, História Local. Outras possibilidades podem surgir de outras abordagens metodológicas, ampliando possibilidades e desdobramentos na produção do conhecimento histórico.

Enfim, nosso intuito foi buscar responder a uma questão problema: as consequências da repressão orquestrada pelo Estado contra os membros do movimento religioso dos Monges Barbudos. Nesse sentido, o processo crime aqui apresentado ofereceu significativa contribuição para uma maior compreensão deste fato, demonstrando o cotidiano da violência, da repressão à cultura religiosa daquela localidade e daquele grupo social. Sua divulgação contribui para a ampliação dos documentos referente aos Monges Barbudos, para a construção de uma historiografia que a cada dia amplia o conhecimento deste movimento gaúcho que remonta aos anos do Estado Novo e todo o contexto político daquele momento da história nacional no qual estavam inseridos.

Fonte documental:

TRIBUNAL DE APELAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. 1941. Segunda Câmara Criminal. 3ª Classe. Relator, exmo, sr. desembargador Elziario Nuñez. Apelação Crime, Sobradinho. Clarismundo de Souza, Fábio Domingos dos Santos, Manoel Furtado e Roberto Vargas da Silva, apelados. Arquivo Público do Estado. Município Sobradinho. Processo Crime - Cível e Crime. 1939-1942. Maço 14, nº 01 a 23. Estante 03. (APERS)

Referências bibliográficas

BARROS, José D'Assunção. O lugar da História Local. In: **A expansão da história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 165 - 188.

FACHEL, José Fraga. **Monge João Maria**: recusa dos excluídos. Porto Alegre; Florianópolis: Editora da UFRGS; UFSC, 1995.

FILATOW, Fabian. Os monges barbudos entre a religiosidade, a política e a repressão. In: KARSBURG, Alexandre (org.). **Religiões e religiosidades no Rio Grande do Sul: Monge João Maria na história**. São Paulo: ANPUH, 2019, p. 41 - 72.

FILATOW, Fabian. **O movimento dos monges barbudos: do sagrado à heresia (1935-1938)**. Rio de Janeiro: Gramma, 2017.

FILATOW, Fabian. **Política e violência em Soledade - RS (1932-1938)**. Porto Alegre, Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOES, Cesar Hamilton Brito. **Nos caminhos do santo monge**: religião, sociabilidade e lutas sociais no sul do Brasil. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Sociologia - UFRGS, 2007. (Tese em Sociologia)

GRINBERG, Keila. A história nos porões dos arquivos judiciais. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (Orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 119-139.

MACHADO, Ironita Policarpo. Algumas considerações sobre a pesquisa histórica com fontes judiciais. **Métis**: história & cultura, v. 12, n. 23, jan/jun. 2013, p. 15-31.

A VIOLA CAIPIRA COMO PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL DE SÃO FRANCISCO - MG

Marcela de Souza Alves¹

Resumo:

A produção artesanal de instrumentos musicais no município de São Francisco - MG evidencia a musicalidade expressa nas manifestações de caráter religioso e cultural. O presente artigo tem como objetivo demonstrar as relações presentes entre a arte de se “fazer” viola caipira, fabricada pelo artesão e folião senhor Minervino Gonçalves e sua história. Nesse sentido foi realizada uma pesquisa bibliográfica com fundamentação teórica. Os principais autores que embasaram a mesma são: Wagner Chaves, Roberto Corrêa, Ivan Vilela, Renato Almeida, Roberto Mendes Pereira entre outros que discutem a origem da viola, suas singularidades e também o saber e o fazer da viola caipira, tendo como ator social o artesão senhor Minervino Gonçalves fazedor de viola caipira e rabeca, evidenciando assim a viola caipira como objetos representativos da identidade cultural são franciscana. Dessa forma, a fabricação artesanal da viola caipira produzida pelo luthier e folião mestre Minervino Gonçalves propaga uma visão mais distinta do artesanato popular, dando relevância à viola caipira e seu papel como bem cultural a ser registrado como patrimônio cultural imaterial de São Francisco.

Palavras-chave: Viola caipira. Patrimônio Imaterial. São Francisco - MG.

Introdução

No chamado povoado do Angical, comunidade rural há 26 km da área urbana do município. Nesse lugar também residia um artesão muito especial para mim, o luthier¹ senhor Minervino Gonçalves Rodrigues Guimarães (1929/2009), um exímio conhecedor da técnica de fabricação da viola caipira. Ele recolhia nas roças as madeiras para fazer o seu trabalho como cedro, imburana e pinho; era um homem comum, humilde que expressava na simplicidade da sua arte, o seu amor pelas folias. O senhor Minervino Gonçalves nasceu em 10 de junho de 1929 no povoado do Angical que também é conhecido por Vila da Ponte, foi casado com a dona Manuela Gonçalves de Oliveira com quem teve treze filhos. Trabalhou desde os quatorze anos roçando manga², apenas quando completo dezoito anos que passou a trabalhar como carpinteiro, onde aprendeu com o seu avô conhecedor do ofício com a madeira.

Desde pequeno já se interessava pelas folias, mas foi só aos dezoito anos que foi influenciado a aprender a arte de fazer a viola, pois queria ter o seu próprio instrumento para tocar nas folias da região. Ele mesmo contava que quando foi pedir ao

¹ Mestranda do Programa de Pós- Graduação em História - Universidade Estadual de Montes Claros/UNIMONTES. E-mail: marcelasouza13@hotmail.com. Bolsista da CAPES.

² Roçando manga: É uma expressão que faz referência a prática de limpeza de pasto, uma parte específica do espaço rural, onde se planeja plantar produto agrícola ou mesmo servir de repouso para animais como bovinos e equinos.

seu Juca Bitoca³ para fabricar uma viola para ele, o mesmo não aguentou ficar esperando sem fazer nada e resolveu ajudar. A partir daí foi aos poucos tentando construir uma viola na própria casa, até mesmo os seus familiares duvidavam que ele fosse conseguir:

Falei: Eu vou fazer ela, a hora que acabar de fazer ela eu vou pôr corda e sair na casa dos vizinhos tudo com lá... tocando (rindo). Aí agora eu saí na casa de um, na casa de outro, na casa de um e agora o povo choveu. Já não ia mais lá mandar ele fazer não... que daqui e ia mandar ele fazer lá, já não ia mais lá não! Agora era aqui em casa. Aí eu meti o pau fazendo, meti o pau trabalhando⁴.

Por causa do trabalho árduo na roça e a falta de tempo para se dedicar a fabricação da viola caipira, deixou o ofício aos vinte e cinco anos e só retomou com seus sessenta e quatro anos. Sendo que já não conseguia executar trabalho braçal na roça, e assim passou a se dedicar integralmente a fabricação da viola caipira. Essa ligação afetiva com o espaço que rodeia as celebrações religiosas e culturais e o senhor Minervino vem de muitos anos, pois teve contato com o artesão nos seus anos de ofício como luthier, e também como carpinteiro. Quando se mora em uma comunidade rural é impossível não ter contato com todos, mesmo por que a vida cotidiana é envolta nas relações de convivência entre familiares, vizinhos e conhecidos que ocupam o mesmo espaço territorial.

O interesse pelo objeto de pesquisa já vem de muito tempo, sendo através do contato mesmo que indireto, com os grupos de folias que percorrem o entorno dos povoados no município de São Francisco. Essas celebrações são muito recorrentes na zona rural, onde se localiza a maior parte da população da cidade, assim, a vida cotidiana das pessoas das comunidades rurais está diretamente ligada a tais festividades que ocorrem nesses espaços sociais no decorrer do ano. E os instrumentos musicais são vistos como parte essencial que acompanham essas celebrações, a viola caipira se tornou um grande componente fundamental das celebrações culturais, principalmente das Folias.

O objetivo da pesquisa é evidenciar os elementos que compõem a relevância da viola caipira como um bem cultural de natureza imaterial. Dando abertura a um maior entendimento acerca do saber/fazer a viola caipira, técnica essa realizada e perpetuada por um antigo artesão de viola caipira e rabeca da cidade de São Francisco senhor Minervino. Além de proporcionar a mesma, subsídio para que possa ser registrada como patrimônio imaterial da cidade. Essa reflexão está fundamentada através de pesquisadores como Renato Teixeira Almeida (2013), Wagner Diniz Chaves (2005), Ivan Vilela (2011) e Edilberto Fonseca (2005).

A interiorização da viola de dez cordas fez com que ela adquirisse com o tempo, uma importância ímpar para a cultura sertaneja, marcando presença em

³ Considerado o primeiro luthier do município de São Francisco - MG.

⁴ Entrevista com o senhor Minervino feito pelos pesquisadores Wagner Chaves (2005) e Edilberto Fonseca (2005).

praticamente todos os seus eventos, desde os festejos sagrados como folias de reis, congados, danças de São Gonçalo, dentre outras festas populares. E com o passar do tempo essa disseminação e apropriação foi dando visibilidade à “viola caipira” passando agora a ser vista não apenas como instrumento advindo e perpetuado pelas comunidades do interior, mas sim como instrumento de grande relevância a história e cultural de todo o território brasileiro⁵. A viola caipira é um instrumento musical originário das violas portuguesas que foram trazidas ao Brasil durante o período da colonização. Desde a sua chegada ao país, vinda de Portugal a partir de 1500, a viola de dez cordas também conhecida como:

[...] viola sertaneja, viola de dez cordas, viola cabocla, viola de arame, viola de folia, viola nordestina, viola de repente, viola de festa, viola de feira, viola brasileira são alguns dos nomes que encontramos para designar esse instrumento, que aos poucos, tonou-se um dos porta-vozes do Brasil interior. (VILELA, 2011, p. 113).

Objeto possuidor de características simbólicas da cultura popular, no Brasil as suas funções originais de acompanhar festejos populares e religiosos continuaram a ser mantidas.

Viola caipira: Muito mais que um instrumento musical.

O Vale do São Francisco é uma das regiões mais ricas deste país em relação ao artesanato, onde há pessoas que utilizam as mãos e algum instrumento para confeccionar peças de uso decorativo e utilitário se fazem presentes às margens do rio. Oficinas com seus mestres e aprendizes nas mais diversas atividades como: produção de mobiliário doméstico, instrumentos musicais, de trabalho e de transporte, objetos de lazer, etc. O artesanato está estritamente relacionado com os recursos naturais advindos do meio ambiente, além de refletir o sistema de vida adotado pelos moradores de determinado lugar ou região. Com a habilidade de confeccionar objetos, utilizando recursos naturais da terra da região a criatividade dos artesãos sempre foi imprescindível e abrangente, diante das possibilidades que lhes são indicadas.

A maioria dos saberes, fazeres, ofícios e técnicas artesanais das populações que vivem no norte de Minas é inspirada nos elementos da natureza e na necessidade de sobreviver neste espaço. O clima, as estações do ano, a vegetação, a água, o sol, a lua, as chuvas e as secas influenciam não só a produção dos utensílios, artesanatos e alimentos nesse território, mas, sobretudo, seus costumes, suas práticas e sua vivência. O sertão e o rio se constituem, portanto, como importantes espaços de trabalho e vivência para as múltiplas gentes da região (IEPHA, 2016, p. 43).

⁵ O projeto de lei 1.921/15 visa registrar a viola caipira como patrimônio imaterial de Minas Gerais, pois mesma sobrevive até hoje as influências da modernidade. Assim, mesmo com o tempo continua praticamente intacta no interior do País nas manifestações religiosas e culturais. Fonte: https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2015/07/08_ccj_viola_caipira.html.

Ao longo do rio, as comunidades desenvolvem diferentes modalidades de artesanato, principalmente aquelas consideradas com referências da cultura popular, como o caso da prática de fabricação da viola caipira. Pois o saber e fazer dos construtores da viola caipira torna-se referência nos espaços sociais que estão inseridos, além de perpetuar a cultura da viola, pois são detentores e transmissores do saber sobre tal instrumento. Com isso “aos poucos a viola foi se tornando uma das principais portavozes das manifestações musicais do camponês brasileiro” (VILELA, 2011, p. 131). Sendo que não é apenas aquele que fabrica a viola que detêm o saber sobre esse instrumento, mas também aquele tocador que conhece todos os traços e sons advindos desse objeto, bem como os significados essenciais da função ritualística que a viola possuem nos espaços sociais.

[...] violão já veio pro Brasil com uma história pronta, com um material já todo pronto. A forma de tocar polegar, indicador, médio anular na corda tal. Viola não tem isso, então o violeiro tem que construir sua história ali da forma como que ele acha que o som vai ficar bom. Então principalmente esses violeiros que tão mais afastados das grandes cidades, eles vão sendo conduzidos através do som⁶.

Saber tocar, dedilhar as notas, distinguir os sons e ao mesmo tempo compreender que aqueles que têm experiência e conhecimento nos saberes e fazeres tradicionais relacionados à viola seja pelo conhecimento histórico, ou pelo ofício de construir e tocar a viola tende há se sobressair no espaço simbólico e cultural das comunidades, principalmente quando as mesmas contemplam os espaços rurais. Segundo Vilela:

[...] as comunidades rurais do Brasil têm a música como algo muito presente em seu cotidiano. É possível pensarmos que a música, se portou como um elemento mediador nas relações dessas comunidades rurais. Nas festas religiosas, a música atua como fio condutor de todo o processo ritual. (VILELA, 2011, p. 31).

A música está inserida no imaginário coletivo das comunidades, nas expressões das culturas populares, nas suas experiências de vida e no próprio reconhecimento das pessoas que vivem e interagem nesses espaços. “Dentre esses traços culturais, está à prática de rituais sagrados nos quais a música é presença essencial” (ALMEIDA, 2016, p.46). Reconhecê-la como um elemento imprescindível para a cultura popular é ter a percepção do seu valor simbólico. Ainda mais quando se trata da música ligada à cultura popular.

O som rústico, raspado, estridente, grosseiro imperfeito - adjetivos comumente atribuídos à música caipira, nada mais são que recursos sonoros diferenciados. Tratam-se de timbres e texturas que as músicas clássica e

⁶ Entrevista do violeiro Fernando Sodré. Documentário: “Dez cordas. A viola no Norte de Minas”. Ano: 2010 / Julho. Direção: Victor Ferreira; Filipe Cury e Luna França.

popular são, na maioria das vezes, incapazes de produzir. (VILELA, 2011, p. 49).

Há uma percepção musical do instrumento que executa padrões específicos quando falamos da música caipira, podemos incluir todos os instrumentos estritamente ligados à cultura caipira, mas principalmente dos sons produzidos pela viola. Essa denominação leva-se a entender o sentido de se associar a viola em si com a cultura caipira, mas para Almeida essa associação tende há ter mais particularidades, por isso ele cita que a viola:

Após sua chegada ao sertão, ela cria tamanha relação com a cultura interiorana que passa a ser denominada “viola caipira”, numa clara alusão ao seu envolvimento com os fazeres socioculturais dessa região, onde o caipira, tal como entendido por certa tipologia sociológica, se constitui. A partir desse momento, essa relação vai se tornando tão estreita que, hoje em dia, não se sabe se o termo “caipira” pode ser compreendido como um adjetivo de “viola”, o que sugere uma relação próxima que, no entanto, permitiria ao instrumento outras significações e usos culturais; ou se podemos pensar no nome “viola caipira” como um substantivo composto, que faz com que essa significação a relacione de forma invariável e, poderíamos dizer exclusiva com a cultura do interior do Brasil, que, na região sudeste e centro-oeste do país é conhecida como cultura “caipira”, também denominada cultura “cabocla”. (ALMEIDA, 2016, p. 43).

Tem-se um forte vínculo entre a cultura caipira e a viola caipira nas comunidades interioranas. Almeida menciona acima que não há como se separar essas duas denominações, pois a própria “viola” se tornou interligada a cultura caipira, a partir do momento que a mesma foi inserida no seu espaço territorial, por isso, especificamente a viola fabricada nas comunidades interioranas é intitulada de viola caipira.

Mestre de viola: De tocador a luthier, o mestre Minervino e a viola caipira.

A cidade de São Francisco é berço de artesãos de mãos mágicas. Há vários artesãos e comunidades que trabalham o barro, com a madeira, o bordado, e as rendas com perfeição, até crochê faz parte da diversidade do artesanato produzido na região. A perfeição de alguns trabalhos ultrapassaram as fronteiras do município, a viola produzida em São Francisco, por exemplo, é comercializada em todo o Brasil. Referenciar a viola caipira como um bem cultural de natureza imaterial de grande relevância a identidade cultural da população de São Francisco, e estabelece uma nova perspectiva no sentido de apoiar e propagar iniciativas de registro do patrimônio imaterial em cidades consideradas de pequeno porte e do interior.

Onde a salvaguarda e preservação do patrimônio cultural sendo ele de natureza imaterial, como é o caso em questão, e natureza material (onde já se tem bens tombados na cidade pela esfera municipal e estadual), não é empregada com todas as suas atribuições. Então como podemos identificar e assegurar que a viola caipira seja considerada como patrimônio cultural imaterial da sociedade são franciscana? E que o processo de fabricação da mesma seja perpetuado entre seus conterrâneos, onde possa

assim assegurar sua continuidade como prática e técnica artesanal com características específicas, além é claro de uma ferramenta altamente relevante na difusão das celebrações, ritos e festividades realizadas pelas comunidades ribeirinhas?

É a partir desses questionamentos que o papel do luthier⁷ senhor Minervino Gonçalves Rodrigues Guimarães antigo morador da “do Angical, zona rural do Município” (CHAVES e FONSECA, 2005, p. 11) de São Francisco, tem grande relevância no reconhecimento da técnica do saber e fazer a viola caipira para a comunidade. As violas criadas pelo senhor Minervino eram baseadas no modelo da viola de Queluz⁸, se diferenciando apenas em relação à quantidade de tratos existentes. Mesmo que ele já tenha falecido há alguns anos atrás, especificamente em 22 de setembro de 2009, sua trajetória como excelente luthier e a contribuição para a cultura são franciscana reacende um novo interesse na preservação de tal técnica artesanal.

O seu trabalho não surgiu do nada, a partir do momento que o mesmo começou a se dedicar ao ofício de luthier surgiram novas possibilidades para o seu crescimento profissional, com o interesse de reconhecidos pesquisadores relacionados à viola caipira como Roberto Côrrea, Ivan Vilela e Wagner Chaves o seu trabalho foi sendo reconhecido fora da região do Norte de Minas Gerais. Um das primeiras pesquisas que o senhor Minervino participou foi realizada pelo jornalista João Naves (conterrâneo da cidade São Francisco) que no ano de 2000 publicou uma matéria no “Boletim Carranca”⁹ referente ao senhor Minervino e seu trabalho como construtor de instrumentos musicais artesanais, evidenciando assim a importância da fabricação da viola caipira; “depois [...] da publicação feita no Boletim CARRANCA, da Comissão Mineira de Folclore, a vida de Minervino não foi mais a mesma”¹⁰, além de ser incluído em pesquisas como o também violeiro Roberto Côrrea (2000) no mesmo ano que foi publicado a matéria no “Boletim Carranca”¹¹; como também o pesquisador e violeiro Ivan Vilela (2011) que através das suas pesquisas sobre a viola conheceu o trabalho do senhor Minervino.

Mas foi através do pesquisador Wagner Diniz Chaves (2005) com a participação de Edilberto Fonseca (2005) que o ofício de luthier seria evidenciado, pois posteriormente ao término da pesquisa foi realizada uma exposição no CNFCP (Centro

⁷ Luthier é o profissional que trabalha com a construção e manutenção de instrumentos musicais.

⁸ As violas de Queluz foram produzidas em oficinas da região de Queluz, hoje Conselheiro Lafaiete - Minas Gerais, no final do século XIX e início do século XX.

⁹ Espaço editorial da Comissão Mineira de Folclore. Fonte: www.folcloreminas.com.br/CMFICarranca.htm.

¹⁰ João Naves. Fonte: Blog: http://joaonavesdemello.blogspot.com.br/2009/11/do-cerrado-as-barrancas-do-riosao_14.html.

¹¹ Boletim Carranca: Espaço editorial da Comissão Mineira de Folclore. Fonte: www.folcloreminas.com.br/CMFICarranca.htm.

Nacional de Folclore e Cultura Popular), na sala do Artista Popular, intitulada: “Sons de couro e cordas: instrumentos musicais e tradicionais de São Francisco – MG”, onde o papel da viola enquanto instrumento musical e o modo de se fazer a viola, realizada pelo artesão Minervino.

O principal documentário existente que fala sobre a vida e obra do senhor Minervino foi realizado junto à pesquisa de Chaves (2005) e Fonseca (2005), intitulado de: “Senhor Minervino e a viola caipira”¹², onde o próprio personagem principal expressa o seu conhecimento demonstrando na prática como se fabricar a viola caipira, seguindo assim todas as etapas desde a escolha da madeira utilizada, até a “finalização dos tratamentos, das cravelhas e do cavalete” (CHAVES e FONSECA, 2005, p. 21). Como o próprio Chaves (2014) atesta em uma das várias pesquisas que realizou acerca do tema, o senhor Minervino foi um “exímio construtor e tocador de viola e rabeca, morador de uma localidade de nome Angical” (CHAVES, 2014, p. 248).

Ademais, deixou o seu legado (a técnica de se fazer a viola caipira) aos seus conterrâneos, precisamente ao seu aprendiz Geraldinho do Angical que “se dispôs a passar essas técnicas, ele faz excelente viola”¹³, através de oficinas realizadas pela CULTUARTE (Associação de Cultura, Arte e Educação) com o intuito de promover a disseminação do ofício de construção da viola caipira. Mas há também outros antigos aprendizes do mestre Minervino, como o artesão Edilson, chamado também de fazedor de viola.

Aprendi mesmo com o chefe que ensinou eu, seu Minervino né. Ele saiu na região e, nós tava numa folia uma época e falou comigo: ô moço cê podia aprender fazer esses instrumentos porque eu já to ficando meio de idade, mas eu falei: eu num tenho nem noção, aí ele foi e explico, aí um dia... uma época tentei fazer uma em casa aí conseguir, a primeira que essa é a minha, no dizer do povo vai ficar pra sempre.¹⁴

Não se pode definir precisamente para quantos aprendizes o mestre Minervino teria repassado os seus conhecimentos sobre o ofício de ser fabricar a viola caipira, pois como a viola é um dos instrumentos com grau elevado de importância em relação aos demais instrumentos musicais artesanais inseridos nas manifestações religiosas e culturais. Aquele que tivesse algum interesse pela técnica, e disposto a aprender poderia sim solicitar auxílio ao mestre Minervino, o que se sabe através de relatos e das informações dos pesquisadores citados é que a técnica utilizada pelo mestre Minervino é passada de geração para geração, visto que poder ser considerado “como se fosse quatro

¹² Documentário: “Seu Minervino e a viola caipira”. Ano: 2005. Direção: Pedro Da Costa Lyra e Wagner Chaves.

¹³ Entrevistado: Antônio Raposo. Documentário: “Violas do São Francisco Norte de Minas Gerais” - DIR. IEPHA/MG. Inventário Cultural do São Francisco. Coordenação do Projeto: Luiz Molinari. Data: 2013/2016. Direção: Débora Lima.

¹⁴ Entrevistado: Edilson/Fazedor de viola. Documentário: “Violas do São Francisco Norte de Minas Gerais” - DIR. IEPHA/MG. Inventário Cultural do São Francisco. Coordenação do Projeto: Luiz Molinari. Data: 2013/2016. Direção: Débora Lima.

gerações né. É, Geraldinho que aprendeu com seu Minervino, seu Minervino que aprendeu com seu Joaquim Bicota, e Joaquim Bicota que aprendeu com Juquinha Bicota que era pai de Joaquim Bicota”¹⁵.

Para tanto as celebrações, ritos, rituais e tantas outras manifestações de cunho religioso e cultural revelam como esse instrumento (a viola caipira) tem um poder representativo do sagrado, o próprio luthier senhor Minervino fala: “Essa viola diz que é abençoada, desde o princípio do mundo, a viola é abençoada. Que foi a viola que tocou pra é, pra fazendo oração do nascimento de Jesus”¹⁶. O fazer/fabricar a viola e o tocar revela ser muito mais que uma simples prática artesanal, uma técnica ou ofício desvinculado das vivências com o sagrado e profano. É importante considerar tal prática como indissociável as inúmeras manifestações de cunho religioso e cultural na sociedade são franciscana, para Fonseca e Chaves:

O município de São Francisco é um celeiro de festas e manifestações populares tradicionais, presentes em todo norte de Minas. O boi-de-reis, o reis-dos-cacetes, a dança do carneiro e a caninha verde são apenas alguns exemplos da riqueza da cultura popular local. O conjunto orquestral que constitui a base da musicalidade de formas de expressão é composto, primordialmente, pela viola de 10 cordas, pela rabeca e a caixa. Esses instrumentos tem papel imprescindível nas festas dedicadas aos santos católicos, como as folias- de Reis, do Divino Espírito Santo, do Bom Jesus, entre outras - na dança de São Gonçalo, e também nos divertimentos e brincadeiras populares (FONSECA e CHAVES, 2005, p. 09).

Por isso é de total interesse à salvaguarda por meio do registro de tal saber artesanal, além da sua manutenção através da propagação e difusão de tal ofício. O mesmo já está em andamento na esfera estadual desde 2015 através do projeto de lei nº 1.921/2015, onde institui:

Art. 1º - Fica declarada patrimônio histórico, cultural e imaterial do Estado a manifestação musical Viola Caipira Mineira.

Art. 2º - Cabe ao Poder Executivo a adoção das medidas cabíveis para o registro do bem cultural de que trata esta lei, nos termos do Decreto nº 42.505, de 15 de abril de 2002. Art. 3º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.¹⁷

O patrimônio cultural imaterial por algum tempo foi deixado de lado em relação às ações e instrumentos efetivos para promoção da sua salvaguarda, mesmo que tenha sido citado na Constituição Federal de 1988 nos artigos 215 e 216, O reconhecimento dos bens de natureza imaterial incorporado pela Constituição Federal de

¹⁵ Entrevistado: Antônio Raposo. Documentário: “Violas do São Francisco Norte de Minas Gerais” - DIR. IEPHA/MG. Inventário Cultural do São Francisco. Coordenação do Projeto: Luiz Molinari. Data: 2013/2016. Direção: Débora Lima

¹⁶ Entrevistado: Senhor Minervino. Documentário: “Seu Minervino e a viola caipira”. Ano: 2005. Direção: Pedro Da Costa Lyra e Wagner Chaves.

¹⁷ Fonte: https://www.almg.gov.br/atividade_parlamentar/tramitacao_projetos/index.html?advanced=simples&first=false&pagina=1&aba=js_tabpesquisaSimples&slfTipo=&txtIdProj=1921&txtAno=2015&txtAssunto=&ordem=0&tp=10. Acessado: 02/10/2017.

1988 foi aprofundado pelo decreto nº 3.551 de 04 de Agosto de 2000, que regulamentou o registro de bens culturais de natureza imaterial. Com essa nova perspectiva em relação às questões legais acerca da salvaguarda do patrimônio cultural imaterial, foi dada abertura para novas possibilidades para a promoção e preservação dos bens culturais imateriais, que por muito tempo ficou as margens da desmedidamente direcionada ao patrimônio de pedra e cal, nomeado de patrimônio imaterial.

O processo de reconhecimento da viola caipira enquanto patrimônio imaterial do estado de Minas Gerais foi concluído em 2017, mas não dando aval aos mestres de viola que já não estão presentes, mas que tem sua técnica passada de geração para geração. Esse é o caso do senhor Minervino, pois mesmo que ele já tenha falecido, a sua arte está sendo difundida entre seus conterrâneos. Como seus filhos não se interessavam pela fabricação da viola, o senhor Minervino passou a sua técnica artesanal a seu discípulo Geraldinho do Angical¹⁸, assim como cita Antônio Raposo no documentário “Violas do São Francisco Norte de Minas Gerais”:

E nós tivemos aqui no povoado de Angical o seu Minervino que é um grande fazedor de viola né, e teve seu trabalho reconhecido aí né, em outras pesquisa e foi bem evidenciado. Com seu Minervino aprendeu o Geraldinho do Angical, esse moço simpático aqui, ô aprendeu com seu Minervino.¹⁹

Uma das grandes peculiaridades sobre a arte de fazer viola do senhor Minervino é porque, mesmo ele “embora tenha vivido sempre agarrado com uma viola, largou a construção do instrumento aos 25 anos, só voltando à atividade por volta dos 64, quando, estando sem serviço e já não podendo mais executar os trabalhos pesados de carpintaria” (FONSECA e CHAVES, 2005, p. 13). A partir desse momento se dedicou exclusivamente a fabricação da viola caipira e a rabeca, além de ser também um exímio folião, que não perdia nenhum giro de folia todo ano. Seu interesse pela fabricação da viola caipira e a rabeca surgiu a partir do momento começou a participar das folias na região. Assim segundo Fonseca e Chaves o senhor Minervino era:

[...] um exímio violeiro é muito fiel a devoção aos santos, saindo nas folias desde muito novo. Seu avô, e padrinho, era violeiro e cabeça da folia, tendo lhe ofertado um “balainho” para que pudesse começar a participar das festas. Foi o único da família que se envolveu com a música, mas não conta nem toca caixa nas folias; gosta mesmo é de tocar viola, e na rabeca diz que inventa. (FONSECA e CHAVES, 2005, p. 13).

A produção da viola caipira do luthier senhor Minervino possuía suas singularidades, mas também detalhes que encontrados em violas existentes em outras

¹⁸ Geraldinho do Angical é um artesão de violas na cidade de São Francisco, que desenvolveu o ofício através dos ensinamentos do mestre de viola o senhor Minervino.

¹⁹ Entrevistado: Antônio Raposo. Documentário: Violas do São Francisco Norte de Minas Gerais” - DIR. IEPHA/MG. Inventário Cultural do São Francisco. Coordenação do Projeto: Luiz Molinari. Data: 2013/2016. Direção: Débora Lima.

regiões do município de São Francisco, o que não deixa de qualificá-la como única e especial.

Uma viola para ficar no ponto de ser repicada leva de três a quatro dias de trabalho do seu Minervino. As laterais do bojo dela são armadas com duas tiras de imburana, contornando a forma que tem a curvatura do seu belo corpo, partindo do braço até o fundo, onde se encontram; depois se coloca o tampo, parte superior, com o buraco para expansão do som e o fundo, todo vedado - Minervino usa, para fazer a tampa, a imburana, cedro ou pinho; os frisos de candeio, que é madeira preta, para diferenciar da imburana e o cedro, madeiras claras; o braço é de cedro, mas o espelho dele é de jacarandá; as craveiras de pau d'arco, o cavalete de jacarandá; o braço recebe enfeite de pequenas circunferências feitas de plástico branco, talhadas, delicadamente, com um instrumento inventado pelo artesão. As ornamentações no tampo da viola são feitas com jacarandá incrustado.¹

O ofício de fabricação da viola está ligado diretamente ao ciclo da natureza onde se observa os períodos das chuvas (quando o trabalho é diminuído por causa madeira não ser apropriada), ao contrário do período da seca que a quantidade de madeira aumenta a produção da viola pelo artesão. O mestre Minervino utilizava materiais e instrumentos simples para auxiliá-lo na fabricação da viola caipira poderia ser desde cola de madeira, martelo, serrote, plaina, régua, lápis, canivete, formão, enxó, morsa entre outros. Já “as formas e moldes foram conseguidos junto aos mestres com os quais o artesão aprendeu o ofício” (FONSECA e CHAVES, 2005, p. 19). Todos os detalhes de como se fazer, como preparar a madeira foi adquirido através dos conhecimentos perpassados pelos seus mestres, na figura 01 destaca-se o processo de fabricação da viola. “Dois momentos compõem o processo de construção da viola, a feitura do braço e a do corpo propriamente dito” (CHAVES e FONSECA, 2005, p. 19).

Figura 02: Processo de construção da viola caipira pelo senhor Minervino.

¹ Fonte: João Naves. Blog: http://joaonavesdemello.blogspot.com.br/2009/11/do-cerrado-as-barrancas-do-riosao_14.html. Acessado: 03/10/2017.



Arquivo do catálogo da exposição: Sons de couro e cordas: Instrumentos musicais de São Francisco-MG. Acessado: 03/10/2017.

No processo de produção artesanal o objeto é produzido em pequena escala e assim é mais rico em detalhes e valores artísticos e sentimentais. Para a construção da viola, ele, primeiro fabrica todas as peças de maneira separada, sem a escolha ou preferência de qual parte deveria ser fabricada primeira, O braço da viola é feito por etapas, sendo a madeira cedro mais utilizada para a sua construção “a preparação do aro é o início da feitura do braço” (CHAVES e FONSECA, 2005, p. 20), eles se referem às peças que compõem os lados da viola. A madeira é molhada para que todos os lados fiquem na mesma altura, pois assim irá produzir uma boa sonoridade, para que a madeira fique flexível e se encaixe no molde, ela precisa ficar de molho por uns 20 minutos, para que posteriormente seja colocada com no molde. Essa parte do processo precisa ser feita com cuidado para que não se quebre, e nem danifique a viola.

Em seguida são colocadas “vergas, também chamada e viras - pequenas faixas de madeira denteadas, feitas de pinho ou cedro - onde são fixadas as pontas das travessas [...] que darão firmeza ao encontro do aro com os tampos” (CHAVES e FONSECA, 2005, p. 20). Quando colocadas às travessas que sustentam a parte da cobertura da frente da viola, e que se é colocado então o umbigo do braço, quando a parte da frente da viola é colada a viola tem que ser retirada da fôrma, para que depois a boca da viola seja aberta com a utilização do compasso, para “em seguida são coladas travessas que sustentarão o tampo do fundo, este é colado e pregado no umbigo do braço, e a viola, amarrada, e deixada ao sol para secar” (CHAVES e FONSECA, 2005, p. 21), só depois de todo esse

processo é colado ao corpo da viola o espelho que é amarrado de novo, até que posteriormente a isso finaliza-se com os tratos, as cravelhas e cavaletes.

E assim para finalizar completamente a construção da viola tem-se a etapa do trabalho de manchetaria, onde se encrusta no tampo frontal da viola desenhos de flores feitos com madeira escura. Apenas com a raspagem de uma faca comum, bem afiada. Para a colagem da madeira o artesão utiliza a cola simples comprada em papelarias ou então uma cola produzida por ele mesmo, mas que é muito difícil de ser elaborada. Apesar de todo o processo complexo que a fabricação da viola caipira tem quando pronta é um dos mais belos instrumentos que compõem a todo o sistema das folias e diversas outras celebrações de cunho religioso e cultural.

Estimular e preservar a continuidade do ofício e saberes artesanais envolvidos na construção de instrumentos musicais tradicionais, principalmente a viola caipira requer a valorização dos artistas/artesãos e a difusão e o repasse destes conhecimentos, ou seja, da técnica utilizada e toda a forma de se construir o instrumento. Essa preservação tem mais significado a partir do momento que os instrumentos de salvaguarda são utilizados no intuito de preservação a manutenção e difusão de tal técnica como o ofício da fabricação da viola, o registro de bens culturais de natureza imaterial é imprescindível para perpetuação dos saberes e fazeres culturais.

Considerações Finais

O objetivo principal da pesquisa era evidenciar os elementos que comprovem a relevância da viola caipira como um bem cultural de natureza imaterial. Levando assim a um maior entendimento acerca do saber fazer a viola caipira, técnica essa realizada e perpetuada por um antigo artesão de viola caipira e rabeca da cidade de São Francisco senhor Minervino. Dando base para que a mesma possa ser registrada como patrimônio imaterial da cidade de São Francisco mesmo que já tenha um projeto em andamento na esfera estadual com a intencionalidade de registrá-la como patrimônio estadual.

O processo de fabricação da viola caipira abarca uma gama de informações, quando é vista como mais do que um simples instrumento, pois o artesão tenta imprimir no objeto criado seus conhecimentos do ofício e seus sentimentos, cada detalhe é impresso com toda cautela, pois o artesão tende a passar na sua obra sua identidade através dos detalhes expressos na madeira. O minucioso processo de produção e todo o zelo existente ao se fazer cada peça também justificam dizer que a produção da viola é uma arte. Portanto, a fabricação artesanal de viola caipira promove o empenho e a preservação do contexto cultural e tradicional de São Francisco, já que ela é uma obra de arte artesanal com características específicas. A importância de se registrar a fabricação artesanal da viola caipira produzida pelo senhor Minervino permite constituir e preservar a cultura tradicionalista do artesanato da cidade.

A pesquisa ressalta a importância de se registrar como patrimônio cultural e imaterial o saber e fazer a fabricação artesanal da viola caipira produzida pelo luthier e folião senhor Minervino, além da sua contribuição para a preservação do contexto cultural e tradicional de São Francisco, uma vez que tal ofício tradicional evidência, produz e contribui para a perpetuação da cultura norte mineira, sertaneja e ribeirinha. Para tanto, constata-se que para proteger e salvaguardar os bens culturais, principalmente os de natureza imaterial precisa-se haver uma parceria entre a esfera pública junto com a sociedade.

Para isso se realizar a população do município precisa estar ciente do seu papel junto ao trabalho de preservar o seu próprio patrimônio cultural. Na própria cidade de São Francisco não há nenhum bem cultural registrado como patrimônio cultural imaterial, assim através dessa pesquisa e das informações adquiridas pela mesma, pode-se haver o início do primeiro processo de registro de um bem cultural de natureza imaterial referente à cidade de São Francisco.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Renato Teixeira. **A viola de dez cordas: Entre a tradição e a Contemporaneidade**. Minas Gerais. 2013.

CHAVES, Wagner; FONSECA, Edilberto. **Sons de couro e cordas: instrumentos musicais tradicionais de São Francisco - MG**. Rio de Janeiro. Iphan. CNFCP, 2005.

CHAVES, Wagner. **Canto, voz e presença: uma análise do poder da palavra contada nas folias norte- mineiras**. 2014.

LEGISLAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL. 2º Ed - Brasília. Câmara dos deputados, edições Câmara, 2013.

MIRANDA, Fabio de Souza. **Rodas de viola: jogos musicais no ensino da viola caipira**. São Paulo, 2016.

MOREIRA, Hugo Fonseca. **“Se for pra morrer de fome, eu prefiro morrer de tiro”: O Norte de Minas e a formação de lideranças rurais**. Rio de Janeiro, 2010.

PEREIRA, Roberto Mendes Ramos. **Sobre (vivências): Modos de vida, trabalho e institucionalização dos pescadores artesanais de São Francisco - MG (1960-2014)**. Uberlândia, 2015.

SANTOS, Gilmar Ribeiro dos; SILVA, Ricardo dos Santos. **Desenvolvimento regional no Norte de Minas**. Montes Claro - MG, 2011.

VILELA, Ivan. **Cantando a própria história**. São Paulo, 2011.

Inventário cultural do Rio São Francisco / Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais. Belo Horizonte: Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais, 2015. 115 p.

Dossiê: Modo de Fazer Viola- de- Cocho / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Rio de Janeiro, 2005, 116 p.

BRAZ, Brasiliano. **São Francisco nos caminhos da história**. Belo Horizonte. Editora Lemi S.A, 19.

O ENSINO DE HISTÓRIA FRENTE AOS NEGACIONISMOS E AOS REVISIONISMOS: MOVIMENTOS CONTRA A BARBÁRIE

Caio Corrêa Derossi¹

Joana D'Arc Germano Hollerbach²

Resumo:

O presente ensaio teórico-metodológico de abordagem qualitativa e de naturezas bibliográfica e documental objetiva analisar e compreender os papéis da disciplina História e do seu ensino no contexto contemporâneo marcado por negacionismos e revisionismos. Nesse sentido, a partir da literatura especializada e de fontes documentais, discutiu-se primeiramente a História e o seu ensino em um contexto das políticas curriculares de formação de alunos e professores e em um segundo plano discutiu-se as implicações do negacionismo e do revisionismo na produção dos conhecimentos históricos e nos regimes de verdade. Ao fim, assinala-se para o compromisso social da História, do seu ensino e dos profissionais com o trabalho ético, responsável e comprometido com a melhoria da sociedade.

Palavras-chave: Ensino de História. Negacionismos. Revisionismos.

Palavras iniciais

O presente ensaio teórico de abordagem qualitativa e de naturezas bibliográfica e documental, compõe o esforço analítico de reflexão sobre os papéis da História, do seu ensino e dos seus profissionais no combate aos contextos de revisionismo e de negacionismo, que são planos de fundo para um quadro generalizado de descrédito e desvalorização do conhecimento científico e das instituições acadêmicas, as políticas de que preconizam um ensino restrito, limitado e a valorização das violências diversas e generalizadas.

Assim, para além do contexto supracitado, que serviu como um incômodo motivador para pensar o papel da História e do seu ensino, tivemos na obra “Educação e Emancipação”, de Theodor Adorno (1995), um elemento de partilha de questionamentos. Não é objetivo aqui fazer uma análise ampliada da obra e do seu autor, mas a partir de sua reflexão sobre o apoio dos alemães ao genocídio e a barbárie realizada pelo governo nazista de Adolf Hitler, análogo ao movimento da Escola de Frankfurt, corrente teórica à qual Adorno era filiado e que fez uma série de reinterpretações e interlocuções com a Filosofia, a Sociologia, a Teoria Marxista e outros campos do conhecimento, buscamos nos perguntar sobre o papel de História e do seu ensino, para se evitar um novo Auschwitz.

Não cabe também propor uma visão *magistra vitae* da disciplina, nem uma limitação ao direito de fala e de possibilidades de inferências históricas, uma vez que a vida é

¹ Licenciado em História e Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos da Universidade Federal de Viçosa (UFV). *E-mail:* derossi.caio@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV). *E-mail:* joana.germano@ufv.br.

clivada das passagens e trajetórias temporais. Porém, o que se firma é o compromisso social, ético e responsável que, independente do público e da formação, deve orientar a produção e a veiculação de usos das culturas do passado, pensando no coletivo e não em interesses questionáveis do ponto de vista social e particulares.

Nesse sentido, em termos de organização do texto, para além das palavras iniciais e das considerações finais, duas seções estruturam o ensaio. A primeira faz uma análise sobre a relevância do ensino de História, em um contexto das políticas curriculares para a educação básica e para a formação de professores, tencionando que tais configurações de dimensões e implicações amplas, não possibilitam a discussão responsável da produção de conhecimento frente os negacionismos e os revisionismos. A segunda seção propõe uma compreensão com enfoque no movimento de revisionismo, pensando os usos do passado, na forma de suas culturas, avaliando suas implicações para as instituições e para o processo de produção de conhecimento. As duas partes do texto propõem enfrentamentos e horizontes de ações perante ao contexto em que vivemos. Também é importante ressaltar que, todas as interlocuções estão alinhavadas com a perspectiva de se refletir o papel do ensino de História contra novos holocaustos.

A história e o seu ensino como imprescindíveis

Escolhemos iniciar a seção com o poema “Os que lutam” do dramaturgo alemão Bertolt Brecht que diz: “Há homens que lutam um dia e são bons. Há outros que lutam anos e são melhores. Aos que lutam muitos anos estão muito bons. Porém, há os que lutam por toda vida e esses são imprescindíveis”. A menção ao pensamento de Brecht nos inspira o título da seção, frente ao contexto atual, quando revivemos debates que atacam frontalmente a dignidade humana e a diversidade, imaginados como já superados. Assim, observa-se um quadro paradoxal, no qual apesar da importância da História e de seu ensino, principalmente na conjuntura contemporânea, ao mesmo tempo os estudos históricos parecem se esvanecer, como desnecessários e irrelevantes.

Dessa forma, faz-se uma provocação a partir de Nora (1993: p.10) que afirma que “fala-se tanto de memória porque ela não existe mais”, assim pensa-se: será que se postula sobre o ensino de História porque ele já está com os dias contados ou porque ele já não existe mais? Tal pensamento é refletido a partir de algumas análises propostas a seguir, em um primeiro momento, inflexionando pontos curriculares e de produção que estão envolvidos na disciplina.

Em agosto de 2020, a partir da Lei nº 14.038, foi regulamentada a profissão de historiador, após um longo período de articulação, desde os anos de 1960, e enfrentando o veto imposto pelo presidente Jair Bolsonaro, que fora derrubado. Na configuração legal, o historiador profissional é reconhecido como aquele que tem formação inicial ou continuada

nos cursos de licenciatura e bacharelado em História, bem como em seus programas de pós-graduação, além de profissionais que realizaram mestrado e/ou doutorado em linhas de pesquisa histórica, independente da formação inicial. Mas, o que se destaca, é que embora a justa comemoração dos profissionais, quando se observa os arranjos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional Comum da Formação (BNC-Formação), gera-se um sentimento lúgubre, estranho pelos/para os professores historiadores que trabalham na educação básica. Cumpre ressaltar que não é objetivo realizar uma discussão do campo do currículo, mas sim, fazer apontamentos para se pensar o ensino de História.

Como já foi indicado com a aproximação de Nora (1993), Almeida (2020) já sinaliza uma crescente produção de dossiês em periódicos, bem como de livros e capítulos sobre o ensino de História, reforçando paulatinamente também, a participação de professores da educação básica. No mesmo sentido, percebeu-se a criação de espaços e fóruns de discussões específicas, como o Encontro Nacional de Perspectivas do Ensino de História, iniciado em 1988, o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, em 1993 e em 2006 a Associação Brasileira de Ensino de História. Ambos os eventos e a organização, estão presentes até hoje. Para concluir o argumento das crescentes produções acerca da temática, cabe destacar a criação do Programa de Pós-Graduação Profissional, em nível mestrado, em rede nacional, denominado PROFHISTÓRIA, coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Conforme o site da instituição, o programa já tem 39 instituições vinculadas, demonstrando grande demanda dos profissionais, bem como extensa produção voltada para a docência de História na educação básica.

Entretanto, mesmo frente ao crescimento vertiginoso das produções e das discussões sobre o ensino de História e a sua marcação de importância perante ao contexto de negacionismo e de revisionismo atuais, a BNCC encaminha em direção antagônica ao contexto crítico que vivemos e a fortuna crítica do campo de conhecimento. A BNCC de 2017 não menciona nominalmente a História e o seu ensino, a colocando imiscuída com outras áreas, sob a égide do grande campo de Ciências Humanas. Nesse sentido, o que se pensa é que não está garantida a presença da disciplina, nem do profissional na escola. Então, quando se retorna à regulamentação da profissão, se pode pensar que o professor da educação básica seria uma espécie de rei sem reino.

Desse modo, cada estado da federação desenha as suas políticas curriculares com base no documento nacional. A BNCC institui uma noção de projeto de vida, que representa uma ilusão liberal, que marca um movimento de responsabilização do estudante pela própria formação. Porém, tal projeto já se apresenta traçado, uma vez que ele deve se ajustar à realidade de oferecimento da rede, preconizando o itinerário profissionalizante. Nesse quadro, a História não é imprescindível, mas dispensável, já que não compõe os percursos formativos profissionais e está diluída em um campo maior de conhecimentos.

No ponto de vista da formação profissional, a BNC-Formação é regulamentada pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 2, de 2019, que dispõe que todas as licenciaturas devem estar estruturadas nas aprendizagens prescritas pela BNCC. No nosso entendimento, em consonância com Almeida Neto (2020a; 2020b), se tem uma redução do curso de formação de professores, a um espaço de treinamento e aplicação do disposto na BNCC. Nessa perspectiva, existe uma prescrição da diminuição da carga horária das disciplinas específicas de História e aumento horário das disciplinas pedagógicas, o que representa a insistência de um descompasso formativo, já que não se deve normalizar a prevalência de um campo disciplinar em detrimento do outro, o que comprometeria uma formação holística, integral.

Nesse cenário de revisionismo, negacionismo, fundamentalismos religioso e moral, de privatização do saber, reforça-se que é necessário o debate constante sobre o ensino de História, marcando uma luta pela democracia em todas as esferas, firmando a posição da História crítica e emancipadora. Também é relevante refletir sobre as relações entre a educação básica e o ensino de História. Perante um quadro político e curricular de impactos negativos amplos e diversos, com uma preconização de reformas empresariais (FREITAS, 2018) o que se propõe é a resistência a partir da proposição. Formulação de projetos alternativos, como resposta ao que é proposto e representação da articulação entre professores, alunos, comunidade, sindicatos e coletivos escolares. Não se trata de imaginar o professor como um Dom Quixote, em uma luta utópica que beira ao delírio ou quando muito acompanhado de um único e fiel escudeiro, como retrata Cervantes (2013), mas no movimento de lutar pela autonomia curricular, em prol do currículo real, o resgate do político no projeto pedagógico e a revisão da pretensa flexibilidade e itinerários propostos (GERMINARI; MELLO, 2018).

A interlocução proposta até então com as questões formativas e do currículo, encaminham para refletir sobre a importância do ensino de História no contexto atual e na formação docente, evidenciando as políticas amplas que corroboram intencionalmente para a precarização do ensino-aprendizagem e da manutenção das desigualdades. O quadro se constitui, portanto, como um espaço profícuo para os negacionismos e os revisionismos, temas do texto, que serão tratados na seção a seguir.

Negacionismos e Revisionismos frente a produção científica e os regimes de verdade

Pensar sobre os usos do passado, os usos da História pode parecer um truísmo ou um pleonasmo conceitual, já que os fatos pretéritos e a disciplina histórica sempre estiveram em uso. Entretanto, o que podemos observar como pontos de distinção, é que na contemporaneidade, a diversidade de passados e de histórias vão importar, como nos alerta Adichie (2019) e os usos do passado ganham novas roupagens, seja pelas disputas políticas, que organizam e marcam posição com relação às lutas, bem como de interesses econômicos,

presentes na moda e no *design* retrô, *vintage*, por exemplo. Portanto, observa-se a conversão de passados para serem utilizados, bem como a produção e a invenção de Histórias e pretéritos com finalidades políticas, econômicas e identitárias.

Desse modo, entendendo como Nicolazzi (2019) que os passados são impregnados de culturas dentro de seus usos, utilizaremos o termo culturas do passado para buscar representar e entender as retomadas da História e dos fatos já ocorridos. O termo cultura é entendido de duas formas: a etimológica e a antropológica. A primeira, de origem latina, indica semanticamente cultivar, viver e ocupar o espaço. A segunda acepção, parte do entendimento de Geertz (1989), pensando a cultura através dos sentidos, significados e símbolos que são incorporados e transmitidos em um processo histórico de expressão e de desenvolvimento de atitudes perante a vida.

Nesse sentido, as culturas de passado são cultivadas, a partir de determinados interesses, bem como são entendidos como passíveis ou não, de destruição e/ou repetição. Dentro desse cultivo, existe uma forma de produção artificial, representada pelos negacionismos e revisionismos. Segundo Meneses (2019) a categoria negacionismo habita fortemente o presente, tendo sua incidência intensamente difundida fora da academia, com recorrência na mídia e nos meios de comunicação, por exemplo. O negacionismo não é um fenômeno recente e particular a um ramo de conhecimento, uma vez que é presente em todas as ciências, haja visto ilustrações, com relação a mentiras e a negações sobre a evolução, a genética, as vacinas, a sobreposição de dogmas religiosos frente a evidências científicas, para tratar de exemplos da Biologia, entre tantos outros que poderiam ser dados.

O negacionismo como o próprio nome indica, se caracteriza por desprezar o empirismo, negar a realidade, em um quadro sensível de crise política e de pandemia. Um dos perigos do negacionismo, entre outros, é apregoar a descontinuidade entre o presente e o passado, negando o processo histórico, a partir do efeito de isolar e enquadrar o pretérito. Essa colocação de propor um passado completamente passado, está inserido em uma diversidade de formas de negação, que desconsideram os fatos históricos, as políticas do presente e se baseiam em argumentos de autoridade, ausentes de um sentido lógico. Uma das implicações da negativa do processo histórico é a deslegitimação de demandas políticas dos movimentos sociais, como retrata Silva e Xavier (2019), pensando, entre outros pontos, na destruição da Fundação Palmares e do Movimento Negro, como um todo, no governo Bolsonaro.

Na historiografia, existe uma concentração do negacionismo nas experiências traumáticas do holocausto, tendo a exemplo da obra de Vidal-Naquet (1992), uma firme posição contrária à ideologias que negavam a produção histórica, as evidências, ao método científico e que fazia um uso enviesado das teorias. Entretanto, no contexto contemporâneo, as mentiras e o cinismo possuem um espaço preponderante, nas agendas de ataque às teorias marxistas, às mulheres, às feministas, aos mais pobres, aos lgbtqia+, aos negros, entre outros grupos considerados minoritários. Não propriamente na contemporaneidade, mas o

negacionismo também tem uma face econômica, na criação de fatos alternativos e na produção da desestabilização da ciência e da dúvida do método científico para o atendimento do capital. Exemplos que podem ser dados são da indústria do tabaco, do amianto, das empresas de *fast food* e de refrigerantes, de petróleo, que investiram na negação dos fatos relativos aos prejuízos da saúde e ao meio ambiente, alegando dúvidas sobre a capacidade efetiva de se conhecer, de se estabelecer uma verdade histórica, de se construir conhecimentos sobre os fatos do passado. Breves pesquisas em jornais e produções audiovisuais de documentários, por exemplo, ratificam a afirmação.

Nesse sentido, aproveita-se do caráter dinâmico e de constante transformação das teorias e das descobertas científicas, para se impor um regime da dúvida: não do questionamento, da hipótese, mas de colocar a ciência e a academia como ilegítimas, locais e proposições de balbúrdias, doutrinações diversas e apologia sexual e ao uso de drogas. No atual governo, os ataques são percebidos pelos cortes brutais de investimentos em Ciência e Tecnologia, que atingem ainda mais as Ciências Humanas, a perseguição e a censura aos professores, regulamentadas por leis, como aquelas sugeridas pelo Programa Escola sem Partido, difundidos por falácias como a ideologia de gênero, bem como manifestadas na negação das formas de conhecimento a partir das disciplinas, entre elas a História. Esse ponto é sensível ao que já fora supracitado, com relação aos currículos e a formação dos alunos e dos professores. O negacionismo passa a ser objeto de venda, produto comercial, presente nas redes sociais, distribuindo mentiras, notícias falsas e ódio.

Como feito na seção anterior, a indicação de horizontes para o enfrentamento, dos negacionismos e dos revisionismos no caso, aponta-se para a relevância de um debate público da História e de seu ensino, buscando também uma deliberação que politize as formas de produção do conhecimento. É relevante também que o Estado de Direito, seja garantido, através da intervenção do Poder Judiciário combatendo e não aceitando a difusão de mentiras. Os preceitos constitucionais da liberdade de expressão e da liberdade individual não protegem o ataque à diversidade, o genocídio, a barbárie, o preconceito, a morte. A democracia não pode coexistir com os processos de perpetuação das desigualdades política, social e econômica, que fazem não efetivar a democracia em sua totalidade. Ao fim, retoma-se o compromisso da produção científica, com os pressupostos éticos e com o compromisso de não fomentar uma história única.

Considerações finais

Uma das questões que nortearam o texto foi de pensar qual papel do historiador, do professor de História e da própria disciplina com o seu ensino, em um contexto de negacionismos e de revisionismos? Quais os compromissos dos profissionais e da disciplina no embate entre a opinião, o senso comum contra o conhecimento, a ciência, tendo a prevalência

da primeira?⁹ Cumpre destacar que não se trata de cassar o direito de fala, mas de oportunizar o acesso ao direito à História.

É interessante também sublinhar que o contexto contemporâneo tem nas notícias falsas e na sua divulgação pontos idiossincráticos da configuração social, uma vez que momentos sensíveis e de polarização política, já ocorreram antes na história do Brasil. Outra questão que merece destaque é que a disputa entre a verdade e a falsificação histórica sempre ocorreu, marcando as culturas do passado, as utilizações do conhecimento histórico pela sociedade, e desde do século XIX, com o processo de reivindicação de *status* científico a História, a preocupação teórico-metodológica se faziam presentes. A despeito do entendimento de ciência que se tenha, a História gera contribuições a partir de análises e diagnósticos que tencionam o presente e o passado, respeitando o compromisso ético, social e epistemológico (BENTIVOGLIO, 2014).

O profissional da História e o seu ensino não podem negar as transformações sociais, tecnológicas, políticas e econômicas durante a trajetória tempo-espacial, reconhecendo os limites e as possibilidades dos seus usos. Com relação às tecnologias digitais, anterior a um debate sobre a profissionalização da profissão, o que se deve pautar, dentro da pluralidade de histórias, é que não ocorra o flerte e o contato com o negacionismo ou com o revisionismo, que não tem bases científicas e que servem a interesses de pequenos grupos das elites. Assim, a História pode atuar em dois eixos, no mínimo: o primeiro de pensar nos contextos e nos interlocutores, bem como de oferecer uma formação crítica, que instrumentaliza uma leitura ampla contra os mecanismos das notícias falsas, por exemplo.

Dessa forma, pensando nas contribuições de Pereira e Araujo (2020) e Araujo e Pereira (2017) na perspectiva do atualismo, concorda-se e assume-se que as mentiras veiculadas pelo negacionismo possuem danos a longo prazo e que a nossa relação com o conhecimento deve superar a aporia das bolhas de opinião, que funcionam como câmaras de eco. A verdade é produzida de modo ético e com base no *métier* e nas fontes do historiador, que as produzem conforme a interpretação, a literatura. Aceitar e reconhecer a verdade histórica produzida, não deve se pautar por uma vinculação político-partidária. Portanto, a História e o seu ensino devem estar sempre em contato reflexivo para avaliar a emergência de velhos-novos temas, buscando respondê-las ou apontar impressões, observando o compromisso social da educação e do educador.

Referências

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo da história única**. Tradução Júlia Romeo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64p.

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Tradução de Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995. 208p.

ALMEIDA, Leandro Antônio de. A formação docente em Laboratórios Universitários de ensino de História através da produção de materiais didáticos: a experiência do LEHRB-UFRB. **Escritas do Tempo**, v. 2, p. 118-148, 2020.

ALMEIDA NETO, Antônio. Simplício. A improvável poesia concreto-visual acontece: relato afetivo e reflexões desautorizadas. **Revista do Centro de Estudos Portugueses**, v. 40, p. 33-40, 2020a.

ALMEIDA NETO, Antônio Simplício de. Projetar sobre projetos: currículo e ensino de História. **Educar em Revista**, v. 36, p. 1-22, 2020b.

ARAUJO, Valdei; PEREIRA, Mateus. Actualismo, presente amplio y presentismo: breve análisis de las temporalidades contemporáneas. **Desacatos. Revista de Antropología Social**, v. 55, p. 12-27, 2017.

BENTIVOGLIO, Júlio. Os pontos cegos da História: a produção e o direito ao esquecimento no Brasil - breves notas para uma discussão. **OP SIS**, v. 14, p. 378-395, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: janeiro de 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: janeiro de 2021.

BRECHT, Bertolt. **Poesia**. Tradução de André Vallias. São Paulo: Perspectivas, 2019. 584p.

CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de. **Dom Quixote**. São Paulo: FTD, 2013. 231p.
FREITAS, Luiz Carlos. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 18, p. 906-926, 2018.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1989. 224p.

GERMINARI, Geysa Dongley; MELLO, Paulo Eduardo Dias de. Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular: confrontos narrativos, estratégias de imposição e impactos no ensino de História. **Interaccoes**, v. 1, p. 7-24, 2018.

MENESES, Sônia. Uma história ensinada para Homer Simpson: Negacionismos e os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade'. **Revista História Hoje**, v. 08, p. 66-88, 2019.

NICOLAZZI, Fernando. Os historiadores e seus públicos: regimes historiográficos, recepção da história e história pública. **Revista História Hoje**, v. 8, p. 203-222, 2019

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n.10, dez. 1993, p.7-28.

PEREIRA, Mateus; ARAUJO, Valdei. Updatism: Gumbrecht's broad present, Hartog's Presentism and beyond. **Diacronie. Studi di Storia Contemporanea**, v. 3, p. 1-21, 2020.

SILVA, Lúcia; XAVIER, Regina. Historicizando o associativismo negro: contribuições e caminhos da historiografia. **Revista Mundos do Trabalho** (online), v. 11, p. 1-15, 2019.

VIDAL-NAQUET, Pierre. **Assassins of Memory**. New York: Columbia Press, 1992.

O IMPACTO E AS POSSIBILIDADES DO USO DAS LITERATURAS DE FORMAÇÃO NACIONAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

Francisco Kaio Dias de Sena¹

Sérgio Krieger Barreira²

Resumo:

O presente trabalho tem por objetivo principal fazer uma breve análise sobre as possibilidades e os não usos das literaturas de formação nacional no ensino de História, explorando o seu primeiro impacto nos estudantes do nível médio da rede pública do município de Redenção/CE. O intuito deste artigo é questionar as pedagogias pelas quais ainda continuam sendo tratadas as práticas docentes no ensino de História, através da exploração de expressões do alunado surpreso ao ver pela primeira vez o exercício histórico ser debatido com materiais e conteúdos que têm sido apropriados por determinada matéria escolar, como a Língua Portuguesa. Quando em Estágio Supervisionado explorando o capítulo Povos da América, a idéia seria introduzir o uso das obras *Iracema* e *O Guarani*, de José de Alencar, nas reflexões. Foi neste momento que surge a indagação de uma estudante que afirmava com bastante veemência gostar de História do Brasil ao manifestar espanto com a metodologia. Isso poderia ser uma indagação simples de alguém ainda leigo, se o próprio estagiário – fala-se na terceira pessoa – não tivesse apreendido da mesma forma no ensino médio, e que este material somente serve para conhecer o que foi a Semana de Arte Moderna de 1922.

Palavras-chave: Literaturas. História. Identidade.

Introdução

O trabalho que então se apresenta tem por objetivo principal, primeiramente, questionar os métodos e os modelos que têm sido utilizados durante muito tempo nos debates do ensino de História com estudantes do nível médio da educação básica pública brasileira e, em seguida, explorar metodologicamente quais as possibilidades e os impactos dos não usos das literaturas de formação nacional ao exercício histórico.

Compreenda o contexto da experiência que dera surgimento à fenomenologia da educação aqui explorada: enquanto se iniciava as primeiras participações como estagiário – o primeiro passo deveria ser a observação de como se engendravam as dinâmicas interpessoais entre os adolescentes estudantes no âmbito do interior à escola e às suas salas de aula – e apresentava-se à uma turma de ensino médio da rede pública, a primeira tarefa da História seria com a exploração de um capítulo intitulado Povos da América. Portanto, assim investigaríamos os povos Astecas, Incas, Maias e os Índios do Brasil.

Então, neste exato momento uma estudante adolescente ergue o braço, levantando-se inquieta de sua cadeira e afirma: - “eu gosto muito de estudar a História do Brasil. Acho muito interessante”. Após atentar-se à esta manifestação, pediu-se que alguém se deslocasse até

¹ Universidade da Integração internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Bacharel em Humanidades e Graduando em História. EMAIL: kaiodiasdesena@gmail.com.

² Universidade da Integração internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), doutor em História Ibérica e da América Latina. EMAIL: sergiokbarreira@unilab.edu.br.

à biblioteca da instituição e que retirasse, em nome do supervisor, dois livros de literaturas, mais precisamente as obras de José de Alencar, Iracema e O Guarani, pois iríamos realizar o exercício da História e que, todos juntos, criaríamos aulas.

A idéia com a afirmação de que todos *criaríamos aulas* decorre do fato de que, deste modo, o aluno possa se sentir engajado aos processos educativos e igualmente responsáveis pelo que aconteceria naquele espaço durante as práticas de ensino-aprendizagem. E, a escolha por aqueles determinados materiais literatos ocorreu pelo fato de que se sabia que a biblioteca da escola os mantinha entre as suas aquisições. O estagiário - expressando-se na terceira pessoa - enquanto realizava a sua formação escolar no nível médio o realizou nesta mesma instituição sem do que, durante esta mesma estadia de aluno adolescente, pôde recolher emprestados na biblioteca estes livros de literaturas para serem lidos em casa. A escola estimula os seus discentes a pegarem emprestados livros na biblioteca com o objetivo de fomento à leitura.

Contudo, retornando ao parágrafo anterior, a mesma adolescente que há pouco havia se manifestado sobre o gosto de estudar a construção histórica do Brasil, surpreende-se ao ouvir a curiosa forma de estudar História a partir de literaturas, e, com veemência, retornara a se expressar: - “nossa, como faremos isto?”.

Observando a sua admiração diante da circunstância, em sua última pronúncia carrega, implicitamente, questões que são pertinentes a respeito das práticas pedagógicas e também de como tem sido tratado o ensino da História no nível da educação básica do Brasil durante os últimos anos. Ora, por que a garota se surpreende e qual a razão de seu espanto com a introdução e/ou inclusão destes tipos de materiais não-didáticos nos exercícios do ensino de história? Ao explorarmos, qual a contribuição da estranheza desta jovem, diante do acontecido, que se pode tirar proveitos para a correção de pedagogias caducas e para uma melhor prática docente?

Portanto, este artigo irá medir e explorar as forças das palavras, investigar o que elas significam e o que se encontra de não formalmente expresso na locução daquela jovem, como parâmetro sobre as reflexões que se propõem realizar.

As literaturas no ensino de história

Contudo, aquela manifestação de espanto expressada pela jovem estudante, pelo menos inicialmente, poderia ser encarada como mais uma simples e qualquer outra surpresa em caráter simplória, se o próprio estagiário não verificasse uma origem que fosse comum e paralela, temporalmente falando, a respeito da questão que então se apresentava.

Pois bem, como em um tipo de reminiscência sobre a trajetória escolar/acadêmica, este aprendiz, desta vez do trabalho docente, durante o seu tempo de permanência enquanto foi adolescente e concluíu o seu nível de ensino médio, igualmente aprendera daquela mesma

forma sobre os conhecimentos acerca das literaturas, naquela mesma escola, exatamente como a aluna surpresa. Ou seja, que somente se discute e que se deve aprender que o movimento indianista, deste caso, por exemplo, deveria ser estudado e debatido unicamente em uma das matérias escolares, que seja ela a Língua Portuguesa, como parte do seu ensino e para se conhecer a respeito do que teria sido o movimento da Semana de Arte Moderna de 1922, realizada em São Paulo.

O objetivo deste encontro de literatos era explorar as inovações nas esculturas, nas pinturas, nas arquiteturas, nas músicas, nas artes, além das literaturas. Mas este evento e suas propostas que, como tudo, e mesmo que sutilmente, tenderiam a um debate político e ideológico que não poderiam e nem deveriam passar despercebidos pelas lentes do exercício da História.

Esta tendência literária, que é um romance, retrata o indígena como uma representação de um herói mítico e originário de uma nação e/ou um estado. Isto é, o movimento do indianismo referindo-se à uma espécie de idealização a respeito da imagem e da figura do indígena como sendo o de um ser de maior representatividade de uma nação, atribuída pela literatura, é claro. Desta maneira, o indígena foi eleito por quem se debruçara a pensar o assunto, naquele momento histórico, como o mais legítimo representante da nacionalidade do Brasil - e da América.

Assim deveriam sê-los, segundo aqueles estudiosos, por dois motivos: primeiramente, por que ele, o índio, não era um branco colonizador/explorador, e, segundo, nem muito menos, o africano que era escravizado. Este seria o momento histórico e contextual que se iniciava a enfatizar o elemento de cor local.

Contudo, retornando para a análise e investigação da expressão manifesta por aquela estudante adolescente, e explorando-a, abre-se um mais novo espaço reflexivo a respeito da própria formação acadêmica de muitos professores ao se pensar, por sua vez, sobre as possibilidades de estes profissionais da educação não compreenderem as contribuições desta didática advindas, a partir dos usos destes tipos de materiais que não são didáticos.

Não imaginam estes profissionais da educação as potencialidades de sua contribuição ao ensino e ao exercício da disciplina de História e do alento que dão aos processos de construção de conhecimentos, sendo que, por isto, uma possível má consequência, infelizmente, que é somente se reproduzir uma pedagogia caduca, ao passo que ainda, e somente, fomenta a velha fala enfadonha da frase que caracteriza a História como uma matéria/disciplina cansativa e sem significado. Professor, para que serve estudar História?

Usos de materiais e de metodologias que chamem as atenções, como estas obras não-didáticas tem uma finalidade ímpar, pois esta prática cria uma dupla autonomia, pois, paralelo ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes adolescentes do ensino básico, que visa criar às suas respectivas autonomias estudantis e de rebeldia às criticidades, essas

mesmas tentativas de se criar diferentes alternativas de aulas contribuem para a autonomia também do jovem aprendiz do trabalho docente, no caso, o estagiário.

Assim, e, desta forma, é preciso que o trabalho docente

tenha qualidade historiográfica e que permita ao professor tematizar, argumentar, interpretar e conceitualizar os fatos históricos que serão trabalhados em sala de aula. Nesse sentido, a produção do texto historiográfico pelo estagiário permite a procura de qualidade no processo de construção do conhecimento histórico já que ao utilizar o livro didático o estagiário [apenas] transfere para o manual a responsabilidade de definições de conteúdo, teorias e argumentações. (CAINELLI apud MATTOZZI, 1998).

Caso contrário, o trabalho docente entra em bancarrota, pois ver-se como aquele que está caduco.

De acordo com o modelo mais utilizado, o professor, por exemplo, era considerado um técnico cuja atividade profissional consistiria na aplicação rigorosa de técnicas cientificamente fundamentadas. Para serem eficazes, deveriam enfrentar os problemas da prática aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados de pesquisa desenvolvida por outros profissionais”. (CAINELLI apud MONTEIRO, 2005). Neste sentido os saberes envolvidos na formação dos professores estariam definidos em dois campos distintos. Aquele determinado pela ciência referência que daria ao futuro profissional os conhecimentos específicos de sua área e aqueles destinados a formação pedagógica e que lhe ensinaria o que os professores precisam saber para poder ensinar. (CAINELLI, 2009.).

As experiências locais como alento

O primeiro passo em direção ao desmantelamento da pejorativa caracterização imposta a respeito da disciplina da História deve ser urgente, pois a (má) política contemporânea muito a tem usado em proveitos distorcidos e enganosos.

O que é pior, a própria educação que deveria ser o elemento de fomento ao desenvolvimento nacional, humano e científico, passa a sofrer com constantes ataques por sujeitos que se afirmam serem conhecedores – pseudos, na verdade – de uma suposta verdade que se deva única. Alguns chegam pregar a retirada de temas como os assuntos próprios das diversidades étnicas dos materiais didáticos do sistema de ensino básico brasileiro.

E aqui um ponto chave sobre a problemática destes não usos ou de más metodologias que parece resistir no ensino básico público brasileiro: o município no qual se observou este fenômeno do (in)completo processo de ensino-aprendizagem – digamos assim, incompleto, por enquanto – se refere a uma cidade onde se comemora que na História deste país teria sido a primeira a libertar os seus cativos dos cadeados e das correntes da escravidão, quatro anos antes da assinatura da Lei Áurea de 13 de maio de 1888, tornando-a desta forma Redenção, o seu nome.

E, exatamente por este acontecido marcante, ela se figura como em um território político no qual se instalaria uma Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) que, em seu projeto político pedagógico, nascera com a idéia de

internacionalizar os conhecimentos científicos, de forma concomitante ao que se (com)partilha de outros saberes entre os diversos países parceiros deste mesmo projeto de ensino-aprendizagem, como os da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP, além das comunidades mais antigas, como os remanescentes de quilombos e os nosso primeiros autóctones indígenas.

Antes um adendo: quando se refere ao termo e ao processo de ensino-aprendizagem como sendo “incompleto”, importa-se que os trabalhos de exploração destas literaturas não se encontram suficientemente realizados ao passo de serem significativos e contributivos como poderiam – e deveriam – sê-los. Compreenda que a incompletude deste processo de exploração e de seu exercício histórico-social não se encontra no fato de a disciplina de Língua Portuguesa ter supostamente se apropriado deste material – até por que se desta forma for analisado, tomando isto como verdade, isso significaria que somos, todos os interessados aos exercícios históricos, passivos a respeito deste processo/fenômeno. Portanto, esta fenomenologia está vinculada ao problema em não perceber e/ou compreender estas literaturas como fontes bastante contributivas e reflexivas, auxiliadoras ao processo de ensino-aprendizagem e de construção de conhecimentos, alentadora de uma leitura crítica da sociedade, além de também para o fomento de criação das respectivas autonomias destes discentes adolescentes do ensino médio público brasileiro.

Mas sobre a instituição de ensino superior interiorizada, é possível observar estudantes de diversas nações do continente africano, como Angola, São Tomé e Príncipe, Moçambique e Guiné-Bissau, além de outros discentes do país Timor Leste, que é do continente da Ásia. Podemos ainda observar entre estes discentes da Unilab, outros sujeitos, homens e mulheres, que se identificam indígenas de diversas comunidades, por exemplo, Pitaguary e Tremembé.

Mais do que instituição de ensino superior que politiza com estes países de ligações históricas e culturais, ao se falar sobre educação percebe-se em seu âmago uma universidade que igualmente interioriza estes mesmos saberes que são científicos, ou seja, ela internacionaliza e interioriza conhecimentos, fomentando-os, e também reconhecendo os diversos outros saberes que são os locais, de sujeitos históricos de seus respectivos tempos. Isso quer dizer que comunidades quilombolas de sujeitos afrodescendentes, homens e mulheres, nesta escola superior são reconhecidos, ao passo que observam que os seus saberes ancestrais são também vistos com importância. Assim igualmente o é quando se fala sobre sujeitos que se autoidentificam como indígenas.

Pois bem, em meio a esta trama fenomenológica de sujeitos, simbolicamente amalgamadas, de territórios que um oceano Atlântico é preciso para separá-los, de culturas tão diversas e diferentes – embora com nuances que sejam semelhantes em perspectivas históricas, ao mesmo tempo tão próximas – e de visões e percepções imensamente plurais, revestia-se de

inquietantes observações, invariavelmente importantes, aos olhos sensíveis de quem se interessa.

Então, como trabalhar o exercício histórico sobre fenômenos como estes ao se depararem diante de tantas participações de outros mais sujeitos que antes não se viam no município – mas que agora se fazem tão presentes em rodas de amigos e pelas ruas da cidade – com adolescentes estudantes do ensino básico público? Qual a metodologia mais adequada para fazê-los refletir estas alteridades, reconhecendo as suas singularidades e as suas importâncias devidas a cada grupo? Como fazê-los compreender que as dinâmicas se realizam cada vez mais constantes e, também, em mesmo ritmo, se tornam mais sensíveis? Qual a maneira e/ou metodologia mais harmoniosa que se poderia praticar com o objetivo de demonstrá-los que as identidades igualmente se transformam com o passar dos tempos? Principalmente, como poderíamos fazê-los com que criassem as suas próprias autonomias, desenvolvendo as suas criticidades em prol de suas próprias construções de conhecimentos e de rebeldias em querer buscar conhecer o que é diferente, sem por isso menosprezar determinada cultura?

A ocasião se mostrara oportuna, pelo menos em seu ponta pé inicial, quando se fez presente a possibilidade, diante das experiências que o estágio supervisionado proporcionara que foi explorar um capítulo do livro didático de História intitulado de Povos da América com aqueles e aquelas adolescentes do ensino médio.

Mas, primeiramente, devendo-se sempre refletir sobre questões e demandas sociais vividas na contemporaneidade por estes próprios adolescentes, sendo necessário

tomar como referência questões sociais e culturais, assim como problemáticas humanas que fazem parte de nossa vida, temas como desigualdades sociais, raciais, sexuais, diferenças culturais, problemáticas materiais e inquietações relacionadas a como interpretar o mundo, lidar com a morte, organizar a sociedade, estabelecer limites sociais, mudar esses limites, contestar a ordem, consolidar instituições, preservar tradições, realizar rupturas”. (PINSKY, BASSANEZI p. 23).

Mas por que o exercício que se pretende histórico, entre as rupturas e as permanências, havia de ser feito com aqueles materiais que, aliás, não são didáticos? Por qual motivo não se limitou somente a usar o material didático disponibilizado pelo sistema de ensino à escola? As respostas são várias, mas elencamos algumas.

Se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção. [...] O necessário é que, subordinado, embora, à prática ‘bancária’, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o ‘imuniza’ contra o poder apassivador do bancarismo. (FREIRE, pp. 24-27).

Assim, com estas questões que ao mesmo tempo se mostravam bastantes problemáticas e difíceis de serem trabalhadas com estudantes do ensino básico, foram se revelando bastante animadoras, inclusive às percepções dos estudantes adolescentes ao se

perceber que seus conhecimentos se encontram em processo de formação, e a história, paulatinamente, ganhando sentido e significado ao se realizar as trocas entre fenômenos contemporâneos passados e presentes.

passado deve ser interrogado a partir de questões que nos inquietam no presente (caso contrário, estudá-lo fica sem sentido). Portanto, as aulas de História serão muito melhores se conseguirem estabelecer um duplo compromisso: com o passado e o presente. (PINSKY, BASSANEZI p. 23, 2003.).

Para melhor, neste caso, uma correção, pois existe uma relação que suplanta esta máxima citada acima e que contribui com maior veemência a prática docente e o ensino de História: é preciso pensar na articulação presente-passado-presente. Isto quer dizer que com a menção anterior de Bassanezi e Pinsky (2003), ao passo que releva-se a sua importância em se refletir o passado a partir de inquietações do tempo presente, com a nova idéia de presente-passado-presente, os estudantes dessa forma poderá refletir: no primeiro “presente”, o discente retorna ao tempo “passado” com o intuito de realizar novas indagações históricas a partir dos fenômenos contemporâneos que se vive. Entretanto, um novo presente surge, pois o estudante retorna ao seu tempo presente ao perceber que questões fenomenológicas permanecem – estas são as rupturas e permanências do exercício da História, embora com nuances simbólico-culturais sociais.

Portanto, as “permanências” são as presenças de inúmeros sujeitos que se identificam como indígenas na localidade territorial que aqueles adolescentes podem observar constantemente e nos seus cotidianos em rodas de conversas e pelas ruas da cidade libertadora de Redenção.

Antes de conclusão, pois muito ainda é preciso ser explorado quando se debate a educação, como a necessidade de fazê-los compreender, por exemplo, que as subjetividades e os contextos ou modos/filosofias de vida mudam-se de acordo com as circunstâncias e demandas contemporâneas. As discussões a respeito da identidade nacional brasileira, mesmo que passados anos ainda requer muito debate, pois a política precisa disso ao passo que se utiliza. Resultado que corrobora esta necessidade é o fato – aliás, este “fato” deve ser visto no plural – das frequências em que são vistos expressões e comportamentos racistas.

Conclusão

Para refletir à guisa de conclusões, percebe-se que a velha prática de ensinar e as formas de realizar o exercício da História ainda se fazem muito presentes pelos interiores de escolas de ensino básico do Brasil. Para melhor, corrigindo, não se faz na escola o exercício, apenas se conhece os fatos/eventos na história. E piora ao mesmo passo que a caduca pedagogia igualmente não mudara.

Continuando a refletir sobre os seus impactos, e analisando o intervalo de tempo entre a formação no nível médio da educação por parte do aprendiz do ofício docente - o estagiário, no caso - e o atual processo de formação destes adolescentes estudantes, neste momento ocupantes do ensino básico, representados pela estudante que ficara curiosa e surpresa com a metodologia adequada dos usos das literaturas ao exercício de História, são pelo menos cinco anos. Isto é, pensando sobre uma escola que têm uma média de nove salas de aulas em cada turno do ensino regular, contando as três séries, com aproximadamente quarenta alunos cada qual, somando-se os dois turnos, portanto, chegam à quantidade de 720 alunos que possivelmente aprenderam, e continuam a aprender, daquela mesma forma.

Um acréscimo: decidiu-se contar as três séries, pois mesmo que os estudantes avancem os níveis do ensino escolar, a aprendizagem, o exercício da História e a sua respectiva contribuição para a construção de conhecimentos, continuam sendo o mesmo, pois corrobora-se diante do fato de ver os egressos do ensino médio igualmente permanecerem sem compreender do que se trata as literaturas.

Ainda, verificando que contam-se os cinco anos, somados entre a formação no nível médio do estagiário e a dos novos/atuais estudantes, multiplicando se obtêm a quantidade de três mil e seiscentos (3.600) estudantes que saem da educação básica sem compreenderem que as literaturas de formação nacional não pertencem unicamente e nem se configuram como uma propriedade da disciplina de Língua Portuguesa e nem mesmo interpretam que estes escritos românticos tiveram, quando elaborados, por intuito principal discutir as formações históricas e simbólicas da construção da identidade nacional brasileira.

Referências

ALENCAR, José de. **Iracema**. São Paulo: Ed. Ática. 32 ed. 1997.

ALENCAR, José de. **O Guarani**. São Paulo: Ática. 2003a.

FREIRE, Paulo. **Prática docente**: primeira reflexão. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários a prática educativa*. 52ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015, p. 23-27.

PINSKY, Jaime.; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e consequente. In: e consequente. In: KARNAL, Leandro. (Org.). **História na sala de aula**: conceitos e propostas. 1ed. São Paulo: Editora Contexto, 2003, v. 1, p. 17-36.

CAINELLI, M. R. A história ensinada no estágio supervisionado do curso de história: a aula expositiva como experiência narrativa. **História & Ensino** (UEL), v. 15, p. 170-182, 2009.

TRABALHO DOCENTE E ENSINO DE HISTÓRIA: OS USOS DOS CONCEITOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Marcela Costa Bem¹

Paula Cristiane de Lyra Santos²

Rychard Temoteo Pinheiro³

Resumo:

O presente trabalho propõe uma discussão acerca dos componentes que contribuem para um fazer docente de maneira mais eficaz. Dessa forma, este estudo em seu primeiro momento retoma alguns eventos importantes na história da educação no Brasil, através das reflexões de Guimarães e Silva (2012). No segundo momento, um debate sobre a importância de um ensino de história voltado para o uso dos conceitos históricos no ensino básico é elucidado, através do autor Karnal (org.) (2016). Na terceira etapa deste debate, são expostas algumas teorias da aprendizagem, norteadas pelos intelectuais Rüsen (2010) e Freitas (2014). Por fim, um relato de experiência é apresentado através das vivências que se deram a partir do programa de Residência Pedagógica (CAPES), onde fui residente, como também nas disciplinas de Estágio Supervisionado da Universidade Regional do Cariri (URCA).

Palavras-chave: Ensino de História. Conceitos históricos. Aprendizagem histórica.

Introdução

A contemporaneidade é compreendida por alguns estudiosos como uma temporalidade constituída por processos, os quais são compostos pela racionalização das práticas sociais, políticas e econômicas. Podemos assim, compreendê-la como um período histórico que contribui para a manutenção de determinadas sociedades. Ela surge no ocidente entre os séculos XIX e XX. No Brasil, seus primeiros traços só foram percebidos de forma mais nítida com o

¹ Graduanda do curso de Licenciatura Plena em História pela Universidade Regional do Cariri - URCA. Bolsista do Lapech - Laboratório de pesquisa em história cultural pela PROAE - URCA e membro do NUPHISC - Núcleo de pesquisa em história e cidadania - URCA. E-mail: marcelabem03@gmail.com.

² Professora do Departamento de História e do PROFHISTÓRIA da Universidade Regional do Cariri - URCA. Graduada pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC. E-mail: paulalyrasantos@gmail.com.

³ Graduando do curso de Licenciatura Plena em História pela Universidade Regional do Cariri - URCA. Professor Bolsista do PREVEST - Crato pela PROEX - URCA. E-mail: pinheirorych@gmail.com.

desenvolvimento dos processos de industrialização que marcaram o período conhecido como Era Vargas entre os anos 1930 à 1945, e passaram a compor um novo cenário no mundo do trabalho - criação do Ministério do Trabalho (1930) e da CLT (1943) - além dos diálogos internacionais que ocorriam através dos processos de importação e exportação de mercadorias com outros países, bem como mudanças nas áreas da saúde e educação. Entretanto, os 15 anos aos quais o Presidente Getúlio Vargas governou o Brasil foram marcados por uma forte centralização do poder e impediram diálogos democráticos entre os diferentes setores sociais.

Nesse período, houveram diversas mudanças nas relações sociais, tanto na vida pública quanto privada, e um novo contexto estava por emergir. Todavia, a mudança mais efetiva no contexto escolar se deu no período de redemocratização brasileira, no pós- ditadura militar entre os anos 1975 a 1985, quando os diálogos democráticos passaram a ecoar no cenário educacional. (GUIMARÃES; SILVA, 2012: p.16) afirmam:

Dos intensos anos 1980, nas lutas pela redemocratização do Brasil, é importante lembrar a participação do movimento docente, notadamente de professores e alunos de história, na mobilização da sociedade durante o processo constituinte, em defesa da educação pública, da democracia, da cidadania, contra as injustiças e desigualdades. A mobilização nacional culminou em uma conquista histórica, expressa na Constituição Federal de 1988, de modo especial no capítulo II, título II 'Dos direitos sociais' e nos princípios e leis estabelecidos, de modo específico, no título VIII, capítulo III 'Da educação cultura e desporto', na seção I, 'Da educação'.

Nesse contexto, as vozes dos professores mescladas com as de outras classes, tais como as dos trabalhadores através das organizações sindicais, nos espaços de lutas sociais e científicas, bem como no cenário político, principalmente na figura das mulheres com a sua introdução aos partidos, ganharam forma, como também as pautas de gênero, etnia, entre outras.

Diante dessas e de outras mudanças que ocorreram no país durante tal período, o trabalho docente passou a ser percebido pela sociedade de forma diferente, principalmente a partir dos anos 1990 quando o mundo globalizado e as ideias neoliberais ganharam espaço na sociedade brasileira (CHARLOT, 2013). O papel do professor passou a ser questionado, uma dualidade diante da representação da figura dos docentes passou a ser desenvolvida, sobretudo, através dos discursos neoliberais que reforçavam a proletarização do trabalho, ao defender a privatização dos serviços públicos e conseqüentemente contribuir para o corte de verbas destinados à educação gratuita e democrática. Segundo (GUIMARÃES; SILVA, 2012: p.19):

Assim, nos anos 1980 e 1990, a categoria docente moveu-se entre os dois polos: proletarização e profissionalização. A reivindicação do reconhecimento do profissionalismo passou a ser entendida como expressão da resistência à proletarização. No final da década de 1970 e início da de 1980, as lutas

indicavam seu caráter de classe, a identificação da função produtiva dos profissionais da educação como ‘trabalhadores do ensino’.

O surgimento de contradições e ambiguidades – proletarização vs profissionalização – na categoria dos profissionais da educação ecoou de maneira muito incisiva nos diferentes espaços sociais, causando descentralizações das funções docentes, ao mesmo passo que os movimentos de lutas da categoria tiveram como resultado algumas vitórias que começaram a dar indícios da profissionalização da categoria, como foi o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 que assegurou à formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

As tensões no cenário político e escolar para além de reivindicações por melhores condições de trabalho e valorização do ofício docente, despertaram também o olhar dos profissionais da educação para questões pedagógicas e curriculares, diante disso, a ciência histórica que estava diluída nos estudos sociais – ensino de história, geografia, educação moral e cívica, dentre outros – em uma única modalidade, algo que podemos considerar como semelhante a temáticas transversais de ensino – gênero, meio ambiente, dentre outros – passou a ser estudada de uma maneira diferente, na busca de um ensino inovador que possibilitasse combater tal anexação. A emergência de novas metodologias e didáticas de ensino passaram a ser, não apenas uma necessidade mais uma pauta fundamental para o aprendizado da disciplina histórica.

O lugar dos conceitos históricos nos processos de aprendizagem

O ensino de história passou por muitas transformações ao longo dos últimos anos, de forma mais significativa na década de 90 e início dos anos 2000 – período ao qual a educação brasileira passou por avanços muito significativos – no que diz respeito as implantações de currículos, bem como a criação de leis que tornaram obrigatório o ensino de novas temáticas que até então não tinham espaço dentro da cultura escolar. Há exemplo disso temos à lei 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

No campo da história, notou-se uma necessidade de reformulações e inovações em sua grade curricular, a desvinculação da história da disciplina de “estudos sociais” como colocamos anteriormente, foi um grande avanço, afim de que novos horizontes pudessem surgir em perspectivas de aprendizagem. Com o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas dentro da ciência histórica, novas emergências também ganharam espaço, dentre elas questões relacionadas a seleção de conteúdo, inevitavelmente pautas vinculadas a um ensino de história conceitual também ganharam visibilidade. Todavia, é importante salientar que apesar das mudanças curriculares que se deram através da implantação dos currículos nacionais (Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais) o ensino de história ainda se depara com algumas dificuldades,

relacionadas a aplicação de conteúdos voltados ao um ensino humanista e conteudista, posto que, as lógicas de um mercado competitivo chegaram ao chão das escolas, fazendo com que as preocupações das diferentes gestões escolares se tornassem outras, e não dessem mais a devida atenção a uma formação para a vida humana, cidadã e social. Sendo assim, o ensino das humanidades fica em segundo ou terceiro plano, e as preocupações com um ensino tecnicista ou voltado para um vestibular tornam-se prioridade.

Dessa forma, quais seriam os meios de se preservar um ensino de história fundamentado em sua lógica científica, que relacione o patrimônio cultural da humanidade e o mundo cultural e simbólico do aluno? Compreendendo que essas são as funções que norteiam um ensino de história bem articulado. Entendemos que o trabalho com os conceitos históricos no ensino fundamental pode ser um caminho de combate e resistência para o ensino de história, pois é no ensino fundamental que as bases da disciplina são apresentadas aos alunos em perspectivas científicas e podem nortear sua aprendizagem histórica.

A disciplina histórica é composta por alguns elementos, dentre eles os conceitos: tempo, memória, cultura, representação e etc. que são fundamentais para a compreensão de suas próprias finalidades e ordenamento de paradigmas, questões aliadas as suas perspectivas científicas, bem como metodológicas. As discussões, sobre o que são conceitos históricos e como eles são construídos surgiram desde o início dos debates sobre a legitimidade da história enquanto ciência em meados do século XIX e início do XX visto que, esta carecia de bagagens conceituais que fizessem parte de sua própria natureza, com o intuito de desenvolver um rigor metodológico nas produções científicas. Alguns estudiosos, afirmam que os conceitos são projeções da realidade, eles surgem para dar sentido a determinados objetos, ideias ou mesmo processos. Sendo assim, estes contribuem para manutenção das identidades sociais, e os conceitos históricos de forma significativa cooperam de maneira fundamental nesses processos de construções identitárias. (BEZERRA, 2016: p.41) nos diz:

Alguns conceitos fazem parte do arcabouço que foi se constituindo através dos tempos, pela prática dos historiadores. Construiu-se uma 'lógica da História', que pode ser concebida como um conjunto de procedimentos e conceitos em torno dos quais devem girar as preocupações dos historiadores. Independente das mais variadas concepções de mundo, posicionamentos ideológicos ou proposições de ordem metodológica, não há como não trabalhar com esses conceitos, ou pelo menos com uma parte importante deles. As propostas pedagógicas sejam elas quais forem, têm um compromisso implícito com essas práticas historiográficas ao produzirem conhecimento histórico escolar com suas especificidades e particularidades.

Direcionando nosso olhar para o ensino de história, podemos perceber, que assim como o ordenamento dos conceitos foi necessário para o desenvolvimento da

ciência histórica em uma perspectiva acadêmica e científica, este também se torna fundamental no ensino básico, pois sem essa organização lógica dos conceitos os estudantes não desenvolveriam cognições que os estimulassem a pensar historicamente, dessa forma as contribuições dos conceitos deixam de ser apenas algo voltado à escrita da história e ao trabalho científico, e passa também a ocupar os espaços escolares, contribuindo assim para o estímulo da aprendizagem histórica.

As definições relacionadas aos termos: história, tempo, fonte histórica, dentre outros, são indispensáveis no processo de compreensão da disciplina, posto que é dentro dessa dimensão que a história precisa ser pensada, os conceitos podem ser considerados como ferramentas didáticas ou imagéticas que surgem como a representação de um passado que outrora foi vivido. Desta forma, as conceituações são norteadoras e compõem o primeiro leque de conteúdos abordados nos anos finais da escolarização básica do ensino fundamental, antecedendo assim as narrativas processuais dos eventos.

Partindo de tal raciocínio, entendemos que a organização dos conceitos históricos surgira da necessidade de ordenamento da própria ciência/disciplina, e para além disso eles possuem um valor social o qual manifesta-se através da formação para a cidadania, bem como da consciência histórica, que são pautas importantes no ensino de história. O processo de entendimento do termo Patrimônio histórico por exemplo, pode estar associado a uma memória local e coletiva, podendo assim influenciar no sentimento de pertença dos sujeitos históricos que fazem parte de uma determinada região.

Desta forma, os conceitos são fundamentais para o próprio desenvolvimento de raciocínios históricos – pensar historicamente – e sem eles, a aprendizagem histórica não tem como se desenvolver em níveis satisfatórios.

Os desafios do ensino de história no que diz respeito ao desenvolvimento de didáticas eficazes, que proporcionem aos estudantes uma aprendizagem significativa acerca de uma lógica norteadora da história, tem se tornado cada vez mais pertinentes, posto que sem o entendimento de tais compreensões, dificilmente os estudantes percebem-se como sujeitos históricos, conseqüentemente sem o desenvolvimento de tais percepções de serem agentes ativos dentro dos processos históricos – fazer história – a consciência histórica desses estudantes dificilmente chegará a estágios de criticidade. Segundo (PINSKY, J.; PINSKY, C., 2016: p. 21):

Cada estudante precisa se perceber, de fato, como sujeito histórico, e isso só se consegue quando ele se dá conta dos esforços que nossos antepassados fizeram para chegarmos ao estágio civilizatório no qual nos encontramos. Para o mal, mas também para o bem, afinal de contas. Humanizar o homem é percebê-lo em sua organização social de produção, mas também no conteúdo específico dessa produção. E, para o momento específico em que vivemos, no começo do século XXI, isso é particularmente importante.

Partindo desta colocação, podemos identificar a importância de um ensino de história inicialmente conceitual, principalmente nos anos finais da escolarização básica, pois ao abordarmos questões do passado – primeiras civilizações – estamos ressignificando no presente inúmeras representações dos fatos de outrora. As estratégias temporais voltadas para o diálogo entre passado e presente fazem-se necessárias, tendo em vista que a partir de uma didática direcionada as vivências dos nossos antepassados é que somos capazes de compreender os contextos do tempo presente de maneira significativa.

Teorias da aprendizagem e suas contribuições para o ensino de história

“Como os estudantes aprendem história?” Esse é um dos questionamentos mais corriqueiros que existe, principalmente na mente dos docentes. Há muito se estuda e se pesquisa sobre os processos de aprendizagem. Em meados dos anos 1970 surgiram diversas pesquisas em torno do que seria aprendizagem, tanto as áreas da psicologia quanto das ciências humanas atuaram na busca de explicações e metodologias, na perspectiva de inovar nas práticas de ensino. Dessa forma, alguns intelectuais acabaram por ganhar espaço no meio acadêmico, Jörn Rüsen (2010) na Alemanha com o conceito de aprendizagem histórica e David Ausubel (1980) nos EUA com o conceito de aprendizagem significativa. No Brasil, tivemos as contribuições do intelectual Paulo Freire (1996), direcionadas a uma didática voltada para o desenvolvimento de uma autonomia na aprendizagem dos alunos e conseqüentemente de suas potencialidades.

As definições de aprendizagem histórica para Rüsen (2010) estão propriamente atreladas aos usos da didática e aos modos como ela colabora para a mobilização dos saberes dos estudantes, nisso as abordagens de um ensino tradicional que geralmente não leva em consideração os saberes prévios dos alunos e conseqüentemente não possuem eficácia, são questionados. Segundo o autor, a aprendizagem histórica só se desenvolve de modo satisfatório quando opera com a consciência histórica dos sujeitos. Segundo (RÜSEN, 2010: p. 39)

O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas estas operações. A questão básica é como o passado é experienciado e interpretado de modo a compreender o presente e antecípar o futuro.

Ainda, para o intelectual a consciência histórica é constituída por compreensões mentais que formam os sujeitos, os seus saberes, os modos como seu intelecto opera. Em outras palavras, são esses saberes que voltados para o ensino de história são fundamentais para os processos de ensino e aprendizagem. Para Rüsen (2010), a aprendizagem histórica só se dá de forma efetiva quando se parte da consciência histórica dos indivíduos, nesse sentido o ensino de história só chega a estágios de criticidade quando os

usos da história deixam de ser um emaranhado de fatos do passado e passam a dialogar com a vida prática dos estudantes. (RÜSEN, 2010: p.44) afirma:

Somente quando a história deixar de ser aprendida como mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas e perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendizado e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana.

Somente dentro de uma interação entre sujeitos e conteúdos históricos é que a aprendizagem histórica chega ao seu nível fundamental, e este só se dá de maneira efetiva quando os indivíduos conseguem a partir dos conhecimentos adquiridos e desenvolvidos, operar de forma autônoma, implicando muitas vezes em suas tomadas de decisões na vida prática e posicionamentos sociais. É importante reforçar que a aprendizagem histórica é mediada pelo uso da consciência histórica dos sujeitos, bem como pelos conhecimentos metodológicos dos professores. Dessa forma, cria-se um mecanismo estratégico de aprendizado histórico, num jogo de sentido relacionado ao passado histórico vivido e ao presente histórico, influenciado pelas demandas das vivências de outrora. O resgate da memória histórica se dá através dos estímulos que surgem das perspectivas questionadoras na dinâmica do tempo presente.

Dialogando de forma indireta com as ideias de Rüsen (2010), o intelectual Ausubel (1980) trabalha com a teoria da aprendizagem significativa em uma perspectiva construtivista - compreende que o professor é o mediador do conhecimento, e partir de então cria métodos onde o conhecimento torna-se criativo, estimulando a construção de saberes por parte dos estudantes - que assemelha-se com o conceito de aprendizagem histórica por colocar em pauta a importância de ter os saberes prévios dos estudantes, como foco central do desenvolvimento da aprendizagem. No livro *Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica*, o escritor brasileiro Itamar de Freitas (2014) discorre sobre algumas teorias da aprendizagem, dentre elas está o conceito de aprendizagem significativa desenvolvido por Ausubel (1980). Inspirado pelas considerações do autor (FREITAS, 2014: p. 43) nos diz:

(..) O aluno não aprende, exclusivamente, diante do professor. Mesmo estando em sala de aula, sob o ponto de vista dos “processos decisivos que atravessam” os vários tipos de aprendizagem, o aluno pode “receber” ou “descobrir” os conteúdos. Em outras palavras a aprendizagem escolar pode ser realizada por “recepção” ou “descoberta”.

Compreende-se assim, que as formas de exposição e didática dos professores, aliadas com as formas de recepção dos estudantes, são fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse processo, o modo como os estudantes se põe diante do que lhes é apresentado se torna um ponto chave nesse enredo, posto que sem curiosidade ou “interesse” por parte dos alunos os resultados podem ser satisfatórios ou

não, daí a importância de uma didática que ponha os saberes prévios como pauta para que a partir deles a atribuição de significado – por parte dos estudantes – seja realizada.

O “mundo do aluno”, seu cotidiano, contexto e afinidades, precisam ser levados em consideração junto as suas condições de recepção de conteúdo. O ensino de história muitas vezes torna-se cansativo ou enfadonho por não ser abordado de modo a incluir a vivência dos estudantes.

O desenvolvimento da “curiosidade ingênua” magistralmente abordado por Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, debate de maneira inquietante e sutil, o modo como os processos de aprendizagem podem operar de maneira positiva para o desenvolvimento da autonomia dos raciocínios dos alunos. Pensando nos objetivos do ensino de história – compreensão de fatos históricos, formação para a cidadania, formar para a criticidade – identificamos que sem a **união** da dualidade: Ensino conteudista e saberes prévios e/ou consciência histórica, dificilmente os resultados do ensino serão positivos. (FREIRE, 1996: p 15) nos diz:

Não há para mim, na diferença e na “distância entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura mais uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão.

Longe de querer apontar fórmulas ou soluções mágicas para o ensino de história, aqui apenas propomos apontamentos pelos quais o ensino pode caminhar, à luz daqueles que outrora nos presentearam com seus trabalhos.

As especificidades do 6º ano, uso dos conceitos e algumas impressões

Como bem compreendemos até o momento, a disciplina histórica foi construída através dos conceitos que dão fundamento a sua própria composição enquanto ciência, desta forma, os conceitos esclarecem os seus pressupostos epistemológicos e são imprescindíveis para o seu próprio entendimento: o modo ao qual esses conceitos apresentam-se e relacionam-se com a dinâmica social dos sujeitos. Podemos assim compreender, que os conceitos não possuem apenas uma utilidade no que diz respeito as produções científicas e acadêmicas, mas são necessários para a formação de uma consciência histórica crítica que inclua a vida prática dos agentes históricos.

Os conceitos começam a ser apresentados aos estudantes de história nos anos finais da escolarização básica no ensino fundamental, de acordo com a LDB em seu 3º

ciclo de aprendizagem que incluem os 6º e 7º anos, nas disciplinas de outrora que compõem o 1º e 2º ciclos, os estudantes não tem contato com professores de história, e sim com os de áreas pedagógicas que trabalham com a alfabetização nos primeiros anos. Desta forma, eles aprendem história em uma perspectiva voltada a questões sociais e culturais de seu cotidiano: local onde moram, profissão dos pais, quem são os líderes de comunidades, festividades locais e etc. Não uma história que aborde temáticas gerais.

Diante desse contexto, o aprendizado dos conceitos: história, tempo, processos históricos, dentre outros, sobretudo no 6ª ano do ensino fundamental, que tem em sua grade curricular a abordagem dos conceitos fundamentais da história, também conhecidos como *introdução aos estudos históricos*, são muito importantes, afim de que os conteúdos posteriores sejam compreendidos de forma a nortearem-se a partir das abordagens conceituais. Aqui, os conceitos são entendidos como ferramentas didáticas que operam nos processos de entendimento da disciplina histórica.

Existe dentro desse contexto toda uma responsabilidade em torno do professor de história, pois este será responsável por mobilizar os saberes dos alunos, afim de estimular uma ampliação de seus conhecimentos. O entendimento sobre o que são conceitos históricos nessa série específica pode ser considerado como um pilar para o desenvolvimento de raciocínios em torno da disciplina – pensar historicamente – dada a importância de tal aprendizagem, cabe ao professor conhecer o seu público e buscar as metodologias adequadas para que a introdução aos estudos históricos ocorra de forma efetiva. Segundo (ROSATI, 2016: p. 49):

Em geral as propostas curriculares do 6º ano se iniciam com uma parte introdutória ao estudo da história, em que se discute temas como o que é e para que serve a história, o trabalho do historiador, as fontes históricas, o tempo e etc. Depois passasse para o estudo da chamada pré-história, termo que apesar de questionado está presente na maior parte dos currículos e livros didáticos, geralmente acompanhados de uma problematização.

Com o ampliamto de suas experiências através da percepção da história como disciplina específica, os estudantes podem ou não ter uma afinidade para com os conteúdos abordados, desta forma muitos fatores que compõe a cultura escolar podem ser usados como ferramentas didáticas, afim de contribuir para o aprendizado da disciplina e, para além das temáticas norteadoras e conceituais, é importante ressaltar que todos esses conceitos relacionam-se com as temporalidades de uma forma específica, fazendo com que o conceito de tempo seja um dos conceitos fundamentais para à aprendizagem histórica. Sendo assim, este conceito em particular não é apenas uma definição a ser aprendida, como as demais – pois existe toda uma peculiaridade entorno do tempo – mas uma forma de percepção que relaciona os mais diversos conceitos da história.

É importante salientar que a abordagem conceitual no 6º ano se dá apenas no 1º bimestre, o que não deixa de ser uma problemática que precisa ser revista, posto que o curto período de tempo para tal abordagem pode ser um empecilho para a aprendizagem. Diante de tal contexto, os professores podem ver-se frente a um cenário que carece de estratégias didáticas afim de que o ensino não seja lesado. Uma boa forma de dar continuidade as temáticas conceituais são através do reforço: o estímulo da memória dos estudantes. Quando por exemplo o tema *caçadores e coletores* começar a ser trabalhado, o modo como as primeiras civilizações faziam a contagem do tempo pode ser destacada, dando ênfase ao tempo enquanto uma construção social necessária para a organização dos diferentes grupos na antiguidade. Ainda nesse sentido, o modo como surgiram os primeiros registros de escrita e depois foram legitimados como fontes históricas, também pode ser apresentado, rememorando as abordagens sobre fontes, e assim por diante. Dessa e de outras maneiras o ensino conceitual pode ser desenvolvido ao longo de todo o ano letivo.

Ensinar história, no entanto, está para além de uma didática voltada para a operacionalização dos mais diversos conceitos e aos seus modos de relação, esse é apenas um ponto, mais que não deixa de ser essencial. Todavia, ensinar e aprender história teria mais relação com os modos de estímulo à percepção das experiências históricas, tanto do passado histórico quanto das vivências dos alunos, como também da pluralidade de culturas e relações humanas que dão forma as diferentes sociedades, que se deram ao longo do tempo e que se dão no tempo presente.

Da teoria à prática: a história na sala de aula e as experiências no 6º ano

Ensinar história tem se mostrado ao longo das últimas décadas um desafio cada vez mais pertinente e inquietante, isso devido as permanências e rupturas que se apresentam nas diferentes estruturas sociais, aos engajamentos tecnológicos, e velocidade de informações constantemente repassadas pelas mídias, e que por vezes estão carregadas de *FAKENEWS*, desencadeando assim, em diferentes formas de negacionismo por parte dos estudantes. Nesse contexto, os profissionais docentes carecem quase que de forma urgente, adequar-se. Todavia, os estagiários acadêmicos dos cursos de licenciatura em história, têm mostrado disposição e competência diante dos enfrentamentos que surgem ao longo da jornada universitária e escolar.

Compreendendo a importância do rigor metódico, bem como de uma didática que dialogue com os saberes dos estudantes, busquei ao longo das disciplinas de Estágio Supervisionado, vinculadas ao Departamento de História da Universidade Regional do Cariri (Urca) e também do programa de Residência Pedagógica (Capes) explorar os conhecimentos adquiridos na graduação até o momento.

As escolas em que atuei como estagiária: E.E.I.E.F Aldegundes Gomes de Matos e E.E.F Dom Quintino, são ambas da rede pública da cidade de Crato - CE. Nelas, tive a oportunidade de lecionar em séries do 6º ano, ao todo foram três turmas, e cada uma delas possuía suas próprias peculiaridades. No colégio Aldegundes Gomes de Matos, a turma era em sua maioria composta por estudantes da zona rural, e eles apresentavam um comportamento consideravelmente bom, eram ativos com as interações de conteúdo e demonstravam relacionar-se de forma saudável, a turma era um 6º ano C. No colégio Dom Quintino, o perfil dos estudantes já não era o mesmo, pois os alunos eram oriundos da zona urbana. No 6º ano A, os estudantes eram muito participativos e interessados nos conteúdos, a turma não apresentou traços de indisciplina, apesar de contar com uma média de 35 alunos. No 6º B as dificuldades apresentaram-se de maneira mais preocupante, pois a composição da turma dava-se através de estudantes advindos de um bairro considerado marginalizado. Muitos dos alunos tinham problemas familiares e por vezes mostravam-se agressivos: tanto entre si, quanto para com a instituição, e mesmo com os professores. As dificuldades com essa turma apresentavam-se de diversas formas, principalmente através do *Bullying* e da violência simbólica. Como bem sabemos, a violência escolar pode se dá e ser percebida em uma multiplicidade de formas. Diante dessa diversidade de turmas nas quais trabalhei, senti a forte necessidade de procurar didáticas que pudessem dialogar com o perfil dos estudantes, ao mesmo passo que estes pudessem desenvolver um bom rendimento.

Como vimos anteriormente, no 6º ano iniciam-se as primeiras relações entre estudantes e professores de história, bem como com os conteúdos relacionados à *introdução aos estudos históricos*. Assim sendo, busquei metodologias que dessem espaço para a construção da criatividade dos alunos: o uso de imagens, recursos audiovisuais e dinâmicas de grupo, fizeram-se presentes, afim de despertar a “curiosidade ingênua” dos alunos e estimular uma aprendizagem significativa. A curiosidade ingênua, termo usado pelo escritor Paulo Freire, pode transformar-se em curiosidade epistemológica - como este bem ressalta - dependendo do modo como esta é trabalhada pelos professores e depois é explorada pelos alunos, podendo assim desencadear em cognições históricas autônomas.

Ao trabalhar com os conceitos procurei fazer o uso de imagens e de vídeos curtos que chamassem à atenção dos estudantes. Como a maioria destes residiam na zona urbana e mesmo aqueles que moravam na zona rural conheciam boa parte das localidades da cidade, nas aulas sobre o conceito de patrimônio histórico, fiz o uso de imagens da Catedral de Nossa Senhora da Penha, do museu histórico da cidade, que antes havia sido a cadeia pública da mesma. Ao trabalharmos com o conceito de fonte histórica busquei apresentar-lhes algumas imagens de documentações, porém ressaltando

que não apenas objetos do passado são fontes históricas, mais também tudo aquilo que faz parte da construção da sociedade, mesmo que no tempo presente.

Nesses processos, pude identificar que ao trazer espaços da cidade para a sala de aula, mesmo que em formato de imagens, eles se percebiam de alguma forma como parte da história do município, um sentimento de aproximação, de identificação, ou mesmo de pertencimento para com esses espaços foi se manifestando no decorrer das aulas. O reforço para com o conceito de sujeitos históricos foi se desenvolvendo ao longo dessas aulas, foi sendo estimulado, afim de que estes se percebessem como agentes ativos nos processos históricos.

O trabalho com os conceitos foi se desenvolvendo através de didáticas que despertasse tanto à curiosidade quanto a consciência histórica dos estudantes, bem como os seus saberes. Dessa forma, as vivências cotidianas, as relações, os espaços urbanos, as festas populares e tudo aquilo que de certa forma faziam parte da composição da dinâmica social deles, foi sendo incluído, a medida em que os conteúdos iam sendo expostos. Não pude deixar de notar que para eles à história deixou de ser em certa medida “uma disciplina do passado”, e passou ser algo que eles mesmos poderiam construir enquanto sujeitos históricos, obviamente nem todos desenvolveram a mesma percepção ou mostraram entusiasmo nas aulas. Todavia, acreditamos que este pode ser um bom caminho a se construir ao se trabalhar com os conceitos, as teorias da aprendizagem e o 6º ano do ensino fundamental, quiçá assim o ensino de história deixe de ser uma disciplina enfadonha e desinteressante, como alguns colocam, e passe a fazer sentido, e ter significado.

Considerações Finais

Ao propormos uma breve reflexão sobre os eventos que marcaram a história da educação no Brasil aos fins do século XX e início do século XXI, e realizarmos um breve passeio pelas teorias da aprendizagem, bem como pelos conceitos que são responsáveis por formar o arcabouço da lógica ou ordenamento da disciplina histórica, nosso intuito, baseou-se em argumentos que tiveram por finalidade à preservação e manutenção de um ensino de história voltado para as humanidades, um ensino que incluía tanto o mundo cultural do aluno como também, busque envolvê-lo dando-lhe a oportunidade de conhecer o patrimônio cultural da humanidade – a arte, a literatura, a música clássica – e tudo aquilo que de certa forma teve influência na construção da história da humanidade em uma perspectiva mais ampla ligada aos processos históricos, e não apenas a história factual e linear que por vezes é abordada pelos professores, que trabalham simplesmente em torno dos grandes eventos ou das grandes figuras históricas.

Todavia, é importante ressaltar que a nossa proposta sobre a abordagem de um ensino de história com base nas conceituações e nas humanidades no ensino básico,

não possui o intuito de formar mini historiadores – isso sequer é possível, tendo em vista que o ensino público brasileiro não nos permite ensinar o essencial de forma efetiva – o que salientamos nessa breve reflexão são as contribuições que uma didática da história mediada pelo uso dos conceitos e os saberes prévios dos alunos, pode promover, tendo como um de seus objetivos à incitação do desenvolvimento de uma autonomia do “pensar historicamente” e o amadurecimento de uma consciência histórica crítica, por parte dos estudantes, que os permita posicionar-se frente as opressões e injustiças sociais, que os provoque a realizar leituras sobre suas realidades sociais de uma forma crítica, ao mesmo passo em que os possibilite saber qual o seu lugar e papel social no mundo.

Podemos assim concluir, que o conhecimento histórico possui diversas formas de se chegar aos estudantes e a sociedade, e cabe aos professores enquanto mediadores desse conhecimento, não colocar barreiras – apesar de sabermos das limitações existentes nas instituições de ensino público – afim de que esse conhecimento torne-se parte das vivências dos estudantes e tenha um potencial transformador e consequente em suas vivências e espaços de atuação.

Referências bibliográficas

BEZERRA, Holien. Conceitos fundamentais para o ensino de história na escolaridade básica. In: KARNAL, Leandro (Org). **História na Sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 41- 48.

BRASIL. **Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 09/12/2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Acesso: 09/12/2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=Y. Acesso: 09/12/2020.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CPDOC. **Ministério do Trabalho**. 1930. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37>. Acesso em: 09/12/2020.

FREITAS, Itamar. Aprendizagens históricas no Brasil recente: contribuições da Espanha, Inglaterra e Alemanha (1980 - 2011). In: **Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica**. Aracaju: criação, 2014. p. 34 - 50.

FREIRE, Paulo. Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. In: **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996. p. 15.

GUIMARÃES, Selva; SILVA, Marcos. Entre a formação básica e a pesquisa acadêmica. In: **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 13 - 41.

PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org). **História na Sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 17 - 35.

ROSATI, Luisa Duque Estrada. Os caminhos da pesquisa: o lugar da temporalidade no ensino de história. In: **O tempo histórico em sala de aula: desafios e possibilidades**. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) - Universidade

do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. Rio de Janeiro: 2016. p. 46 - 52.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 23 - 40.

_____. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 41 - 48.

PATRIMÔNIO E COMUNIDADE: EXPERIÊNCIA DE ATIVIDADES NO ENSINO REMOTO

Roberta Kelly Santos Maia Pontes¹

Resumo:

Este texto visa apresentar um relato de experiência de atividades realizadas durante o período de estudos remotos, por conta da pandemia de Covid-19. As ações aconteceram de março a novembro de 2020, com turmas de 2ª série do ensino médio de uma escola em tempo integral de Fortaleza, no contexto do projeto Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPSS). Neste componente curricular, as turmas de 2ª série passam por oficinas e experiências de pesquisa que envolvem reflexões sobre a comunidade, mas que precisaram sofrer adaptações ao modelo virtual. Assim, durante os encontros realizados nas plataformas de webconferência e através de atividades propostas utilizando ferramentas e mídias digitais, levamos os estudantes a refletir sobre a comunidade em que vivem, os espaços da cidade que utilizam, além de provocá-los para a promoção da preservação do patrimônio coletivo.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Comunidade. Patrimônio.

Introdução

Em meados de março de 2020, fomos surpreendidos com o alastramento da pandemia de Covid-19 pelo Brasil e, conseqüentemente, a necessidade de adotarmos medidas de proteção para combater o vírus, dentre elas, o chamado isolamento social, que, por meio de decretos governamentais, impedia as aulas presenciais, levando-nos a uma reorganização das nossas propostas de ensino, que no momento necessitavam ser transpostas para o meio virtual.

Todos os professores que passaram a trabalhar através do “ensino remoto” tiveram que repensar seus métodos de ensino, buscar novas ferramentas, pesquisar maneiras de trabalhar os conteúdos via internet, se adaptar às plataformas de ensino disponibilizadas pelas instituições e, mais que isso, manter os vínculos com os estudantes, em um período tão adverso e para o qual não tivemos formação prévia.

Nesse contexto, iremos explorar de que forma realizamos as atividades do componente curricular Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPSS), em turmas de 2ª série do Ensino Médio na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Matias Beck, localizada no bairro Mucuripe, em Fortaleza-Ceará.

Desta forma, é essencial, situarmos o leitor quanto à proposta do NTPSS e das escolas em tempo integral do Ceará. A EEMTI Matias Beck faz parte de um projeto-piloto, iniciado em 2016, em que foi implantada a política de tempo integral em 26 escolas de ensino médio, sendo 20 no interior do estado e 6 em Fortaleza. Para essa nova

¹ Mestre em História e Culturas pela Universidade Estadual do Ceará. Professora efetiva da rede estadual de educação do Ceará (SEDUC-CE). robertaksm@gmail.com.

configuração curricular, foram escolhidas escolas que estavam em áreas de alta vulnerabilidade social, uma vez que a Secretaria da Educação propõe que:

Deve-se ter ciência que não basta simplesmente aumentar o tempo escolar, o estudante necessita, além disso, de processos de aprendizagem mais significativos, que favoreçam o desenvolvimento de aspectos subjetivos e sociais. Cada aluno tem cinco tempos eletivos por semana que visam diversificar o currículo e oportunizar a construção do itinerário formativo de acordo com seus interesses e projeto de vida no decorrer do ensino médio, sendo ofertadas 45 horas/aula semanais e nove tempos diários com disciplinas da base comum, diversificada e opcional (CEARÁ, 2018).

Da carga horária da parte flexível do currículo, cinco horas/aula são compostas por dois projetos: o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) e o NTPPS. Nessa perspectiva, ambos ganharam maior visibilidade, inclusive com parcerias firmadas com instituições privadas, como o Instituto Aliança e o Instituto Ayrton Senna, no intuito de promover a educação socioemocional.

O NTPPS, sobre o qual trabalharemos neste texto, funciona em escolas estaduais desde 2012 e entra, obrigatoriamente, nos currículos das escolas em tempo integral, sendo conduzido por docentes de qualquer área do conhecimento, com o propósito de desenvolver nos estudantes as competências socioemocionais, construindo um projeto de vida e promovendo, ainda, uma iniciação à pesquisa acadêmica.

Esse projeto se constitui em três fases. Durante a primeira série do ensino médio, os estudantes são levados a refletirem sobre a própria identidade, a família e as relações com a escola. Na segunda série, os estudantes discutem a comunidade e o sentimento de pertencimento à região em que vivem, visando à compreensão das potencialidades dos territórios e das pessoas que os constituem. Por fim, na etapa de conclusão do ensino médio, durante a terceira série, os estudantes são conduzidos a construir seus projetos de vida para a posteridade, passando por experiências que refletem sobre a entrada na universidade ou o ingresso no mundo do trabalho.

Salientamos, ainda, que na proposta do NTPPS para a primeira e segunda série, está também a realização de uma pesquisa sobre os temas trabalhados durante o ano. Momento em que os estudantes colocam em prática as competências desenvolvidas, como o trabalho em equipe, a abertura ao novo e a resiliência emocional.

Desta forma, o ano de 2020 foi extremamente desafiante para os docentes deste componente curricular, uma vez que a maioria das atividades envolve muita integração dos estudantes e são pensadas para o ambiente físico, presencial. Assim, foi preciso que buscássemos meios de reorganizar as atividades, sem perder o foco do projeto, e fomentar nos estudantes a motivação para continuarem participando dos encontros virtuais.

Dito isto, nas turmas de segunda série, em que o eixo do projeto é a discussão sobre a comunidade, utilizamos ferramentas metodológicas como formulários

com enquetes para mapear os espaços conhecidos pelos estudantes, postagens nas redes sociais indicando os lugares da cidade dos quais sentiam falta durante o isolamento social rígido, além de *Lives* e círculos de diálogo que tiveram como objetivo discutir sobre a comunidade e a participação cidadã.

Todas essas ações promovidas pelo NTPPS foram significativas para percebermos os usos da cidade feitos pelos estudantes, bem como dar voz às inquietações dos jovens e suas ideias para possibilitar uma maior participação deles no cuidado com o coletivo, além de proporcionar o reconhecimento das identidades e do pertencimento à comunidade em que vivem.

Escola e Comunidade

Para abordarmos as atividades realizadas, é importante apresentarmos ao leitor a comunidade em que se insere a EEMTI Matias Beck.

Fundada na década de 1960, a escola está situada na Rua Aída Balaio, que leva o nome de uma das pioneiras da educação na região do Grande Mucuripe, em Fortaleza (LIMA, 2019), no cruzamento com a Avenida dos Jangadeiros, nome que também remete à história da comunidade, fundada pelos pescadores que viviam à beira-mar e foram expulsos para os morros em virtude da especulação imobiliária (LINHARES, 1992).

É aí, incrustada entre o morro e a linha férrea, onde atualmente temos uma das estações do Veículo Leve Sobre Trilhos (VLT), que a escola recebe diariamente cerca de 300 alunos, que tem a jornada de 9 horas/aula, fazendo três refeições na escola e partilhando ali suas vidas com colegas, professores e funcionários, em um ambiente que precisou se adaptar a essa realidade, corroborando com o que é dito por Albuquerque Junior sobre o espaço escolar:

O espaço escolar é um espaço político, por excelência, pois é o lugar onde se faz um aprendizado através da convivência, do encontro e desencontro, do conflito em torno de formas de vida, formas de pensamento, de concepções de mundo, de visões sobre o que deve ser a vida em sociedade, sobre o futuro da cidade e da cidadania. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2017, p. 161)

É neste espaço de trocas, tensões e aprendizagem que passam todos os dias estudantes vindos das diversas comunidades que compõem o Grande Mucuripe, atualmente chamado pelo nome do colonizador europeu, na denominação oficial do bairro, que é Vicente Pinzón. Dentre os territórios que compõem o Mucuripe, temos as comunidades do Pilão, Buraco, Morro do Teixeira, Morro Santa Teresinha, Castelo Encantado, Saporé, dentre outras tantas.

É relevante a percepção de que a região é habitada por famílias que, em sua grande maioria, vivem ali desde as suas primeiras gerações, sendo descendentes da

comunidade de pescadores que se estabelecia nas proximidades da praia, e cuja atividade pesqueira ainda hoje é muito presente entre elas.

Assim, trabalhar sobre a comunidade do Mucuripe, tendo toda essa simbologia do mar, da praia e da pesca, é não só um desafio para nós professores, mas também uma oportunidade de irmos além, enquanto historiadores, do nosso fazer diário em sala de aula. Desta forma, enxergamos nas escolas em tempo integral e, em especial, no NTPPS, uma ampla janela de oportunidades para serem trabalhados diversos conteúdos, competências e habilidades e se gerar um diálogo produtivo, e mais significativo para os jovens, como é proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e pelo Documento Curricular Referencial do Ceará (em processo de construção) que salienta que:

o componente curricular da História se apresenta no Ensino Médio como de suma importância para o aprofundamento do que se estudou no Ensino Fundamental, desenvolvendo nos alunos habilidades e competências que fundamentam a concretização de uma aprendizagem que seja crítica, reflexiva, protagonista, problematizadora e fundamentada na ética, para que possa entender a realidade social, política, econômica, cultural, tecnológica e ambiental em que está inserido, nas diversas temporalidades e espaços sociais. (...) As ferramentas da História, por sua vez, são alguns dos instrumentos que possibilitam ao educando intervir de modo significativo sobre a realidade social para, assim, modificá-la. Sempre tendo em vista o seu projeto de vida. (CEARA, 2019, p. 18)

Referencial Teórico

Para abordarmos as atividades que realizamos com os estudantes durante o período da pandemia, em 2020, é necessário se compreender a perspectiva de Educação Integral, a qual pensamos que vai além da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, como é proposto por Jaqueline Moll e Gesuína Leclerc, quando salientam que

é preciso propor outras lógicas de agrupamento dos conhecimentos para além das disciplinas, outras formas de articulação entre diferentes saberes, outros usos do tempo e outros espaços, outra relação entre cultura acadêmica e cultura da experiência, outras demandas de formação profissional, novas materialidades que coloquem as experiências corporais, ambientais, artísticas e culturais entre os conteúdos preciosos do currículo. (LECLERC; MOLL, 2012, p. 27)

Além disso, como trabalhamos com um projeto que visa ao desenvolvimento das competências socioemocionais, é preciso articular essa proposta de educação integral com o que é o intuito do NTPPS. Dessa maneira, ressaltamos o pensamento de Anita Abed que aponta:

a função da escola vai muito além da transmissão do conhecimento, pois é urgente e necessário fortalecer muitas e variadas competências nas nossas crianças e jovens, que lhes possibilitem construir uma vida produtiva e feliz em

uma sociedade marcada pela velocidade das mudanças. Motivação, perseverança, capacidade de trabalhar em equipe e resiliência diante de situações difíceis são algumas das habilidades socioemocionais imprescindíveis na contemporaneidade. [...] E no futuro dos nossos alunos. (ABED, 2014, p. 14)

Assim, ao relacionarmos a educação integral com o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes, temos um leque de possibilidades de desenvolver nos currículos escolares propostas que reflitam sobre questões que nos são muito caras enquanto professores da área de ciências humanas, como a discussão acerca da comunidade e do patrimônio. Para tanto, se faz necessário pensar sobre o que alerta Renilson Ribeiro (2018):

Torna-se significativo e necessário decifrar o currículo vivido e sentido por alunos e professores de história no cotidiano da sala de aula, evidenciando as formas de aceitação, resistência, tensões, usos e apropriações daquilo que foi prescrito como finalidade, objetivos e conteúdos a serem ensinados. (RIBEIRO, 2018, p. 55)

A partir dessas palavras, apesar de cremos que as aulas de História ultrapassam os currículos, bem como os materiais didáticos e as instituições, não podemos negar também que “os currículos são responsáveis em grande parte pela formação e pelo conceito de História de todos os cidadãos alfabetizados, estabelecendo, em cooperação com a mídia, a existência de um discurso histórico dominante, que formará a consciência e a memória coletiva da sociedade” (ABUD, 2004, p. 28).

Então, tentar relacionar os currículos propostos nas referidas escolas e a articulação entre eles e os estudos históricos, mesmo através de projetos interdisciplinares, é buscar também entender o que os sujeitos envolvidos nessa construção de significados para as diversas possibilidades que se apresentam, vivenciam e experimentam nesse caminho que vem sendo trilhado.

A seguir, apontaremos como se deu a nossa metodologia para trabalharmos com os discentes.

Metodologia

Para desenvolvermos as atividades do NTPPS durante a pandemia, a primeira estratégia metodológica foi buscar adaptar as propostas de aula da apostila do componente curricular ao que poderia ser feito virtualmente. Nesse sentido, foi necessário um esforço dos professores em buscar, no meio virtual, programas, aplicativos, plataformas, que permitissem trabalhar com os estudantes as questões que eram sugeridas para as aulas.

No entanto, como as atividades da segunda série são voltadas de maneira muito significativa para uma discussão sobre a comunidade, sentimos a necessidade de

ouvir dos alunos o que eles pensavam sobre a região em que vivem e o que gostariam de discutir sobre ela.

Para tanto, uma das nossas primeiras ações foi criar um formulário, via *Google Forms*, em que os estudantes deveriam responder à pergunta: **Que história você contaria sobre a comunidade em que vive?** Ao que os estudantes, em suas respostas, apontaram para diversas temáticas que poderíamos trabalhar durante nossos encontros.

Dentre as questões trazidas nas respostas ao formulário, percebemos a intenção de se saber mais sobre o processo de colonização da região, uma vez que muito se discute se o Brasil teria sido “descoberto” pelo Mucuripe, com a passagem de Vicente Pinzón nessa região, além da relação com a praia, a “vista” e os pontos de destaque da comunidade, como o Mirante, que por muito tempo foi um dos pontos turísticos mais frequentados de Fortaleza. Inclusive quebrando nas próprias respostas alguns preconceitos quanto ao local em que vivem, como podemos observar na imagem a seguir:

QUE HISTÓRIA VOCÊ CONTARIA SOBRE A COMUNIDADE EM QUE VIVE?

13 respostas

Bom contarias momentos bons .momentos de festas e muita diversão
da colonização
História das lutas de cada pessoa. E sobre como foi conquistado o espaço em que vivo
Colonização
Moro na comunidade Castelo Encantando conhecida com uma das comunidades perigosas de Fortaleza, mas não é pra tanto apenas tem uma fama, pra mim moradora acho super tranquila, mas há tempo que fica bem terrível, é uma comunidade aonde tem vários lugares admiráveis como a vista um ponto bem conhecido e bonito de se ver. Sou moradora e tenho orgulho de morar nesse lugar.
Minha comunidade é um local com famílias carentes ou classe de vida básica, que tem seus problemas de violência e etc, mais que tem seu povo com sua história quê o símbolo de um povo guerreiro e batalhador que construiu essa comunidade Vicente Pinzon.
Falaria sobre o mirante um dos pontos mais visto e já foi muito visitado em Fortaleza

Imagem 1: Respostas dos estudantes ao formulário de sondagem. Produzido pela autora. 2020.

A partir daí, passamos a planejar aulas e atividades que pudessem proporcionar aos estudantes essas reflexões e dar conta desses anseios. Mesmo nos utilizando de ferramentas digitais e sem os encontros presenciais, acreditamos que conseguimos contemplar essas ideias, através da experiência que relataremos no tópico abaixo.

Atividades realizadas no contexto dos estudos remotos

Na nossa proposta de atividades escolares durante a pandemia, levamos em consideração a importância de trazer para a escola o diálogo sobre a comunidade e o patrimônio local, já que

o patrimônio, enquanto faceta do direito à memória, é fundamental no exercício da cidadania. Por esse caminho, não se deve esquecer que a interpretação do patrimônio cultural deve ser feita, antes de tudo, “com” e “para” a população local. Logo, as distinções patrimoniais que diferentes lugares e/ou práticas angariam de organismos internacionais e nacionais poderiam configurar-se em oportunidades interessantes para incentivar o que Marilena Chauí (2006) denominou de “cidadania cultural”, considerando tanto as perdas, quanto as conquistas nas perspectivas dos seus habitantes, para a elaboração de políticas públicas que garantam amplos direitos aos cidadãos. Para tanto, as mediações em processos educacionais para o patrimônio são basilares, se realizadas de forma que exista crítica permanente sobre certas ideias que orientam o trabalho no campo do patrimônio cultural. (NOGUEIRA; RAMOS FILHO, 2020, p. 14)

Assim, uma das primeiras atividades que realizamos com as turmas de segunda série no NTPPS, durante os estudos remotos, foi para percebermos os usos dos espaços da cidade pelos estudantes. Desta maneira, em virtude da semana do aniversário de Fortaleza, pedimos aos estudantes que fizessem publicações nos seus perfis do *Instagram*, na quinta-feira, dia de #TBT, em que falassem sobre os lugares dos quais mais sentiam falta de poder frequentar por conta da pandemia, ao que ficou muito nítida a relação desse público com a praia, como podemos ver nas imagens abaixo.



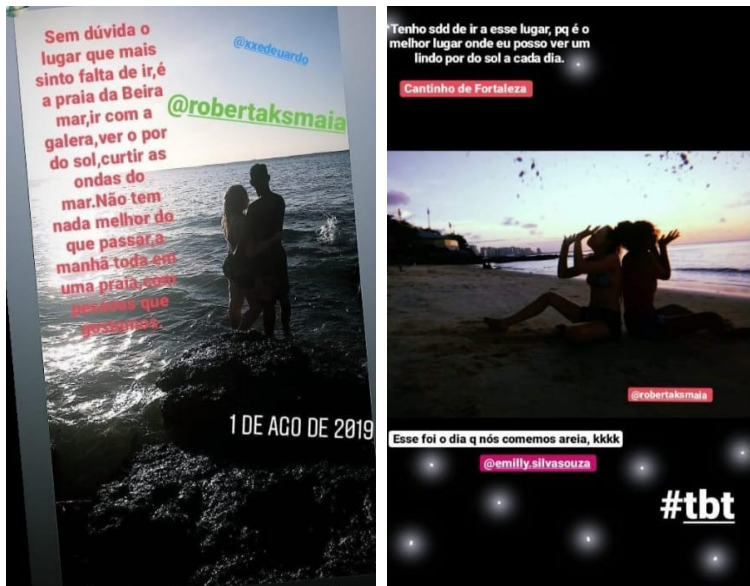


Imagem 2: Conjunto de postagens dos estudantes que teve como espaço de referência a praia. Produzido pela autora, 2020.

Partindo desta relação com a praia, era preciso um reconhecimento dos outros espaços da comunidade para mapearmos não só os usos, mas também compreendermos que tipo de equipamentos públicos e privados eles conhecem e frequentam, e como percebem a realidade local.

Então, seguindo essa ideia, através de formulários também identificamos os equipamentos da comunidade que os estudantes reconheciam como parte dela, os quais aparecem nas respostas deles sobre os espaços de lazer e os espaços religiosos, por exemplo.

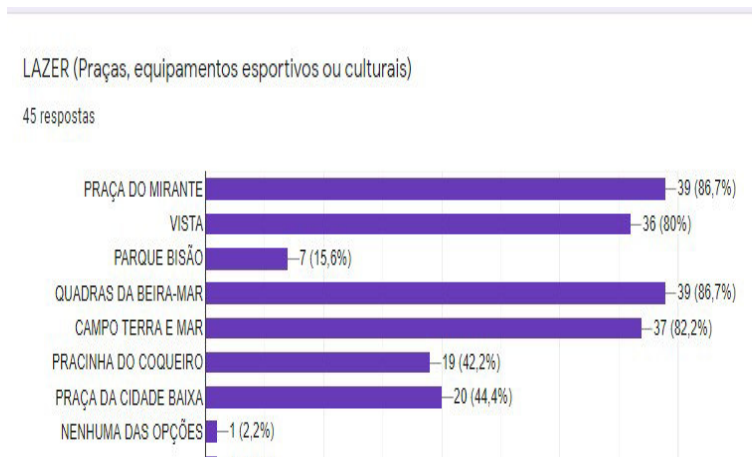


Imagem 4: Respostas dos estudantes sobre como percebiam os impactos da pandemia na comunidade. Produzido pela autora. 2020.

Observando os comentários dos estudantes e sentindo a necessidade de aprofundar essas questões, tanto sobre o reconhecimento da comunidade, como fomentar um diálogo sobre outros fatores relevantes que foram surgindo também durante a pandemia, como a “requalificação” do Riacho Maceió, que passa pelo Mucuripe, foi fundamental trazer para esse espaço de discussão com os alunos outras pessoas da comunidade.

Um desses parceiros da escola, que foi fundamental para possibilitar a promoção de outras atividades, foi o Acervo Mucuripe, através de seu idealizador, Diego di Paula, que já tinha uma relação com o desenvolvimento de outros projetos na escola. Sendo assim, nos juntamos em uma *Live* no *Instagram* para conversarmos sobre o bairro, bem como levar essa discussão não só para os estudantes, mas objetivando atingir também as famílias e a comunidade em geral.



Imagem 5: Cartaz virtual para divulgação da *Live* com o @acervomucuripe. Produzido pela autora. 2020.

Nesta *Live* dialogamos desde o processo de formação do Grande Mucuripe até a chegada, na região, de equipamentos recentes, como a estação do VLT, passando pelas lutas dos jangadeiros e pescadores, pela culinária da comunidade, os espaços de lazer, assim como os problemas, a especulação imobiliária e as formas encontradas pela comunidade para superar o difícil período da pandemia.

O momento foi bastante proveitoso para os alunos que participaram, tendo um bom retorno sobre o que discutimos:

Gostei muito de tudo o que foi falado. Foi recordado histórias, fatos já acontecidos, trouxe a memória de muita gente momentos vividos em algum lugar do Mucuripe, foi tirado as dúvidas... enfim, acrescentou a nós muita mais conhecimento sobre a comunidade em que vivemos.

muito boa, escutei coisas que não sabia sobre a comunidade

Achei bem interessante e descontraído. Bem legal e interessante. Adorei!

Aprendi bastante coisa, a história do nosso bairro é muito rica e é um assunto que deveria ser mais falado realmente.

Achei interessante e descobrir coisas boas!

Soube De Coisas Sobre a Quebrada que nem sabia

Imagem 6: Depoimentos dos estudantes sobre a *Live*. Produzido pela autora. 2020.

A parceria firmada com o Acervo Mucuripe se estendeu para outros momentos, em que, de forma virtual, levamos também os estudantes para conhecerem o trabalho realizado na instituição, através de um diálogo dos próprios alunos com o idealizador do projeto, via *Google Meet*. Neste encontro, ocorrido durante uma tarde, dialogamos sobre patrimônio e sobre o trabalho de preservação da história e da memória do Mucuripe que vem sendo feito pelo Acervo. Novamente, uma oportunidade riquíssima de os estudantes conhecerem um pouco mais sobre a comunidade em que vivem, bem como compreenderem como podem colaborar para a preservação desses materiais, assim como do patrimônio público local.



Imagem 7: Imagem utilizada para guiar as discussões durante encontro virtual das turmas com o idealizador do Acervo Mucuripe. Produzida pela autora. 2020.

Após todas essas atividades realizadas durante o ano de 2020, tendo como foco trazer para a discussão com os estudantes a pauta da comunidade, precisávamos de uma culminância e, para isso, optamos pela realização de Círculo de Diálogo (virtual),

tendo como tema central a comunidade, uma vez que já trabalhamos com essa prática de círculos no ambiente presencial.

A metodologia dos círculos consiste em trabalhar temáticas a partir de atividades e perguntas norteadoras, fazendo parte da perspectiva da mediação de conflitos e da justiça restaurativa, mas que pode também ser utilizada como forma de celebração entre grupos.

Assim, no Círculo sobre a Comunidade do Mucuripe, iniciamos com a exibição do clipe da música “Mucuripe”, composição de Belchior (1970), interpretada por Fagner, que traz toda uma simbologia sobre a região. A partir daí, os alunos tiveram rodadas de conversa que foram motivadas por perguntas norteadoras, como as seguintes: O que minha comunidade representa para mim? Como percebo que minha comunidade é tratada? O que mais sinto falta em minha comunidade? Como posso contribuir para fazer da minha comunidade o espaço que desejo?



Imagem 8: Imagem utilizada como centro do círculo virtual sobre a comunidade. Produzida pela autora, através do uso de fotografia aérea do bairro disponível na internet. 2020.

O momento foi muito tocante, uma vez que os alunos exploraram questões positivas acerca da comunidade e do sentimento de orgulho que têm em morar nessa região da cidade, apresentando as relações da família com o espaço, com o trabalho, com a pesca e com a vontade de cuidar do lugar em que vivem.

Concluimos o momento com a projeção de vídeo da nova roupagem dada à música Mucuripe pelo *rapper* Erivan Produtos do Morro (2015). Na gravação, feita no

Festival Maloca Dragão, o artista local traz, através desta releitura da canção, referências da vida na comunidade, valorizando a história do bairro, especialmente dos jangadeiros, através dos versos e das imagens que compõem o vídeo. A escolha de encerrar as atividades com essa apresentação foi muito bem recebida pelos estudantes que participaram do círculo.

Para os alunos que não puderam participar do diálogo, foi enviado um formulário para que eles também tivessem a oportunidade de falar o que sentem sobre o espaço em que vivem, como podemos ver na imagem que segue.

Como posso contribuir para fazer da minha comunidade o espaço que desejo?

21 respostas

Na base do diálogo. Em cada comunidade, sempre tem pessoas criativas. Essas pessoas criativas podem ter ótimos projetos em mente que podem ajudar a nossa comunidade. Com isso, podemos juntar um grande número de pessoas interessadas em ajudar, dialogar sobre a ideia e fazer com que ela se torne realidade.

Respeito acima de tudo!

Respeitar as pessoas e o espaço.

Tentar lutar, pra ter o que quero

Ajudando a não sujar mais e indo atrás dos nossos direitos sem ficar calado

Procurar realizar minhas tarefas individuais por onde eu for e participar, ficar mais por dentro do meio social em que estou para assim eu poder ver o que está acontecendo.

Dando valor do jeito que ela é

Imagem 9: Respostas dos estudantes acerca das perguntas do Círculo de Diálogo. Produzido pela autora, 2020.

Considerações Finais

Acreditamos que as atividades desenvolvidas contribuíram de forma significativa para a formação dos estudantes que delas participaram. É importante salientarmos que a frequência deles nos encontros virtuais não era tão efetiva, mas boa parte dos discentes realizava as atividades propostas através de formulários ou utilizando as redes sociais, como exemplificamos neste texto.

Assim, cremos estar comprometidos com uma visão que busca rever os currículos da disciplina de História, possibilitando uma aproximação dos estudantes com a história da comunidade em que vivem, fortalecendo vínculos e possibilitando uma formação crítica, uma vez que

Nos discursos curriculares se evidencia a preocupação imediata de se passar de uma pedagogia centrada no ensino para uma centrada na aprendizagem dos alunos. Isso significa, em outras palavras, pensar uma educação histórica que lhes possibilite realizar leituras críticas dos espaços, das culturas e das histórias a partir do seu cotidiano. Os desejos e questionamentos dos alunos seriam o ponto de partida e não de chegada da produção do conhecimento histórico dentro e fora da sala de aula. (RIBEIRO, 2018, p. 23)

Com isso, mesmo diante de todos os desafios postos pela pandemia, foi muito instigante para a nossa atuação docente, trabalhar com essa perspectiva e promover essas reflexões, não só no campo da História, mas perpassando por outras áreas do conhecimento, o que é proporcionado pelo NTPPS e pelas propostas curriculares das escolas em tempo integral no Ceará.

Referências Bibliográficas

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O Desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da Educação Básica**. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 set. 2018.

ABUD, Kátia. Currículos de História e Políticas Públicas: Os programas de História do Brasil nas escolas secundárias. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. Uma escola sem sentido: por que a profissão de historiador não é regulamentada? In: **História Unisinos**. Volume 21, número 2. Maio/agosto, 2017.

BELCHIOR; FAGNER. **Mucuripe**. Festival de Música Jovem - Centro Estudantil da Universidade de Brasília, 1971.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Escolas Regulares em Tempo Integral na Rede Estadual de Ensino**. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/2018/01/01/escolas-regulares-em-tempo-integral-na-rede-estadual-de-ensino/>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

_____. **Documento Curricular Referencial do Ceará - Ensino Médio**. Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Em consulta pública no portal Professor Online - Secretaria de Educação do Ceará, 2019.

ERIVAN PRODUTOS DO MORRO. **Mucuripe**. Festival Maloca Dragão, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6o8RpjU4upc>>. Acesso em 04 nov. 2020.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, jul./dez. 2012.

LIMA, Ana Michele da Silva. **Formação e Atuação Docente de Aída Balaio**: Biografia de uma educadora negra em Fortaleza - CE (1908-1970). Tese apresentada ao curso de Doutorado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2019.

LINHARES, Paulo. **Cidade de Água e Sal**: por uma antropologia do litoral do Nordeste sem cana e sem açúcar. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 1992.

NOGUEIRA, Antônio Gilberto Ramos; RAMOS FILHO, Vagner Silva. Afinal, o que é patrimônio? Conceitos e suas trajetórias. In: **Curso Formação de Mediadores de Educação para Patrimônio**. Fundação Demócrito Rocha: Fortaleza, 2020.

RIBEIRO, Renilson Rosa. **Fazer História**: a importância de ler, interpretar e escrever em sala de aula. Curitiba: Appris Editora, 2018.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO: DESAFIOS ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Rychard Temoteo Pinheiro¹

Maria Arleilma Ferreira de Sousa²

Marcela Costa Bem³

Resumo:

O artigo busca problematizar a formação de professores na contemporaneidade a partir dos discursos neoliberais vigentes e das críticas que fazem aos saberes docentes. É fundamentada em uma pesquisa bibliográfica, sobretudo em: Guimarães (2003), Saviani (2008), Seffner (2010), Charlot (2013) e Nóvoa (2017). Na primeira parte do trabalho, procuramos problematizar os discursos protagonizados pelos grupos empresariais e suas críticas aos atuais cursos de licenciatura. No segundo momento, analisamos quais paradigmas tem norteado os cursos de licenciatura em História, acreditamos que as críticas à figura docente em boa medida, se ancoram em certa defasagem dos programas de formação inicial, pois estes, não privilegiam a formação do historiador professor e sim do historiador pesquisador. Por fim, procuramos apontar, como a pesquisa acadêmica em dialética com a realidade da escola básica no Brasil, pode contribuir para sobrepujar as críticas às instituições superiores de formação de professores.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Críticas a educação. Formação de professores.

Introdução

Desde os primórdios da educação no Brasil - com os Jesuítas - até a primeira metade do século XX, os profissionais responsáveis pelos regimentos dos programas de formação de docentes, parecem não terem dado uma importância maior para a relação entre os saberes debatidos e trabalhados durante a formação profissional, e os saberes realmente mobilizados pelos professores durante o exercício do magistério nas múltiplas realidades escolares do Brasil. Aliás, durante boa parte da história da educação brasileira, muitos professores atuaram em salas de aulas sem ao menos possuírem uma formação profissional na área de atuação, pois segundo Charlot (2013), até meados do século XX a escola não tinha a função de redimensionar os papéis sociais dos indivíduos: mesmo que os filhos da classe operária - se persistissem no sistema educacional, pois era comum abandonarem a escola bem cedo, ou mesmo, não frequentarem-na - apreendessem as premissas básicas da escola, ainda estariam destinados a ocuparem os mesmos papéis sociais de seus pais. Da mesma forma, aos filhos das elites econômicas,

¹ Graduando do curso de Licenciatura Plena em História pela Universidade Regional do Cariri- URCA; Professor Bolsista do PREVEST-Crato pela PROEX-URCA. E-mail: pinheiorych@gmail.com.

² Mestre em História pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG; Professora do departamento de História da Universidade Regional do Cariri - URCA. Email: arleilmasousa@hotmail.com.

³ Graduanda do curso de Licenciatura Plena em História pela Universidade Regional do Cariri - URCA; Bolsista do Lapech - Laboratório de pesquisa em história cultural. E-mail: marcelabem03@gmail.com.

ficavam reservados os lugares sociais e os cargos de maior prestígio, independentemente de seus níveis de escolaridade. Neste contexto sócio-educacional que configurou o Brasil até meados do século XX, os professores ficavam isentos de críticas em relação a fracassos ou sucessos escolares por parte dos alunos.

Entretanto, na guisa das transformações econômicas e sociais no cursor da década de 1960, decorrentes de uma lógica de mercado que clama por níveis cada vez mais elevados de escolarização e especialização, acentua-se o debate a respeito dos programas de formação inicial de professores: Quais conteúdos devem ser debatidos? Como deve se dar a inserção dos graduandos dos cursos de licenciatura no ambiente escolar? Qual estrutura deve ser implementada nos cursos de formação inicial? Como lidar com a dicotomia licenciatura versus bacharelado? E ainda licenciatura curta versus licenciatura plena? Esses são por exemplo, paradigmas que irão nortear durante toda a segunda metade do século XX e início do XXI o pensamento de educadores e outros profissionais envolvidos com a educação, pois agora, a escola, ou melhor, a formação do indivíduo entra para os cálculos econômicos do estado, diante dos princípios de mercado da economia neoliberal.

No entanto, não pretendemos aqui, emplacar uma discussão mais aprofundada acerca dos processos políticos, culturais e socioeconômicos brasileiros dos últimos cinquenta anos que colocaram a figura dos professores no proscênio dos debates acerca da educação – é certo que estes processos históricos são indissociáveis da posição que ocupa os profissionais da educação – mas, o que pretendemos é apenas situar historicamente a posição do professor nestes primeiros vinte anos de século e chegarmos ao real objetivo deste breve texto, que na primeira parte propõe uma análise a respeito das investidas neoliberais na educação, acompanhadas de todo um movimento de desmonte e realinhamento da estrutura educacional – tanto a educação básica, como a educação superior – de acordo com os seus interesses econômicos.

Em um segundo momento, procuramos compreender como se articulam os programas de formação de professores de História e os saberes realmente mobilizados pelos docentes nas salas de aulas do ensino básico. Acreditamos que boa parte da crítica – tanto a sistematizada pelos setores empresariais como as proferidas pelas instituições e instancias sociais: as igrejas de matriz cristã e a população leiga como por exemplo – em boa parte se dão por uma certa defasagem dos modelos de formação de professores. Guimarães (2003) aponta para uma discrepância entre os conteúdos mobilizados e teorizados pelos alunos da graduação dos cursos de licenciatura em História e os saberes realmente mobilizados por eles durante o exercício da docência na rede básica. Para ela, existe uma estrutura acadêmica segmentada em áreas profissionais – História Social, História Cultural, disciplinas de didáticas e etc – que acaba por cercear a reflexão entorno de novos paradigmas educacionais para os cursos superiores, pois esta compartimentação desemboca em uma posição de privilegio, um *Status quo*, ocupado

por determinados professores no meio universitário.

Neste contexto acadêmico de desvalorização dos saberes de caráter prático Seffner (2010) isto é, aqueles mobilizados pelo professor durante o exercício da docência, na terceira parte deste artigo, propomos uma reflexão a respeito de como nós, profissionais em formação, podemos contribuir para inscrever a pesquisa entorno desses saberes no seio da universidade. Defendemos que para isso acontecer, é necessário uma tripla articulação: entre os professores universitários; os professores e os discentes da rede básica; e levando em consideração que os programas de formação atual ainda não são norteados conforme o modelo ao qual Nóvoa (2017) defende, isto é, aquele em que desde o início da graduação os alunos já vivenciem o seu local de trabalho – a realidade escolar – de modo a construírem seus saberes profissionais assessorados por outros profissionais mais experientes, defendemos que durante as disciplinas de estágio supervisionado, os graduandos das licenciaturas em história, procurem refletir sobre os saberes mobilizados por eles durante a indução e inscrevam suas reflexões no seio da universidade: por meio de debates e principalmente através da produção científica. A ideia, é fazer veicular essas discussões dentro da academia, de modo a proporcionar o florescimento de uma simbologia que valorize os debates entorno da formação voltada para o magistério.

Discursos Empresariais e a Formação de Professores

Entendemos que a discussão a respeito da formação inicial de professores encontra-se situada em uma posição estratégica de suma importância nestas duas primeiras décadas do século XXI. Se por um lado, estes debates suscitam novos paradigmas vistos com bons olhos por parte de alguns educadores, como por exemplo a ideia da *Desescolarização*: uma proposta voltada para a educação infantil, que consiste na construção dos saberes da criança no seu ambiente inicial de socialização, isto é, entre os seus familiares, seus amigos, nos locais onde transitam: casa, rua, bairro ou logradouro, e acompanhados de perto pelos professores de modo a receberem um assessoramento profissional durante a construção de suas cognições (ILLICH, 1973). Esta proposta tem como principal objetivo transpor a estrutura física e tradicional das escolas de modo a privilegiar a formação, levando em consideração as particularidades de cada indivíduo. Ou ainda, a educação Holística, que tem por princípio, elucidar questões na educação para além das provas, das notas, dos resultados nas disciplinas, enfim, de toda a simbologia atual que é atribuída à instituição escolar, e desta forma proporcionar a construção de cognições que geralmente são pouco valorizadas na escola: o estímulo ao desenvolvimento de aptidões na música, em artes visuais, no esporte, no relacionamento com os outros indivíduos, dentre outras (LANZ, 1989; YUS, 2002).

Por outro lado, os efeitos da globalização, isto é, a circulação de mercadorias em uma rede mundial, vêm cada vez mais impondo nos países de economia capitalista a logística do mercado neoliberal nos seus respectivos sistemas de educação. Essa logística

fica expressada nas expectativas depositadas pelo Estado – o Estado Internacionalista e não mais o Estado- Nação – e por grupos empresariais – que aliás, constituem parte do próprio Estado e muitas vezes estão à frente das decisões normativas – na educação. Não nos referimos ao princípio de formar um cidadão crítico, mais sim àqueles interesses sociopolíticos mascarados de uma formação para a cidadania, ou seja, aquela dinâmica escolar em que clama-se por números cada vez mais acentuados em termos de resultados e especializações – de preferência o mais rápido possível – e que transformam a escola e por que não dizer, a educação em geral, em um espaço de concorrência exacerbada entre os indivíduos.

Se “No antigo capitalismo, o sistema educacional focalizava a formação de sujeitos disciplinados, com força de trabalho qualificado e de confiança.” (NETO; CAMPOS, 2017, p. 10992), as novas premissas do capitalismo neoliberal têm como objetivo formar o indivíduo capacitado e produtivo, pronto para impulsionar economicamente o Estado, que contraditoriamente se retrai em relação a assistência social. Para (SAVIANI, 2008: p. 430):

[...] um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo.

Isso acontece, porque essa nova vertente do capitalismo, isto é, o projeto neoliberal tem um viés internacionalista, não se preocupando com questões nacionalistas: saúde, educação crítica, inclusão social e etc. A lógica deste princípio é que o fluxo de capital gerado com a produtividade e a circularização mundial de bens e serviços trará o desenvolvimento econômico para o país, e com isso, as relações sociais se regularizariam. No entanto, como esse projeto não foca no indivíduo – em uma formação cidadã e voltada para os Direitos Humanos – e sim no desenvolvimento econômico, essa dinâmica acaba por criar, ou manter um fosso socioeconômico entre os indivíduos, que em suas múltiplas realidades sócio-históricas não dispõem das mesmas condições no que diz respeito a formação e consequentemente ao ingresso no mercado de trabalho. Além disso, “[...] pela abundância de mão de obra, os indivíduos ficam sem condições de reivindicar melhores remunerações e condições de trabalho.” (NETO; CAMPOS, 2017: p. 10992), e, sem o Estado para intermediar estas relações, como por exemplo, na criação de políticas públicas na área da educação para realmente inserir os indivíduos: que possuem realidades socioeconômicas e culturais dispare, essas relações – diante de um ideário neoliberal – acabam por promover as desigualdades sociais.

Para a educadora americana Marilyn Cochran-Smith que atua na *Lynch School of Education- Boston College*, como formadora de professores para escolas urbanas “estas tendências configuram um programa de reforma educacional baseado nos

princípios de mercado das economias neoliberais” (COCHRAN-SMIT *et al.*, 2015: p. 117). Portanto, segundo a autora, nos últimos anos, a economia capitalista no que diz respeito à educação, vem embrincando-se não apenas nas funções tradicionalmente atribuídas às escolas, ou seja, em formar os indivíduos de acordo com os preceitos neoliberais, mas ainda mais além, almejam intervir na própria lógica de funcionamento da estrutura educacional, alinhando-a de acordo com os interesses de mercado.

Para isso, estes grupos utilizam-se de várias estratégias políticas, seja no sentido tradicional que é atribuído ao termo, ou seja, através de decisões político-institucionais, como por exemplo nas reformas e propostas para o ensino básico, que vão desde a privatização de serviços na escola pública até a proliferação de escolas profissionalizantes: pois tendo em vista o ideário neoliberal, além de expandir o setor privado, os interesses mercadológicos importam-se cada vez mais em formar o indivíduo produtivo e especializado, que proporcione um lucro imediato, preparado para exercer uma determinada função. Não se delega para uma formação inclusiva, para uma formação cidadã, e sim para uma formação rápida para o ingresso no mercado de trabalho. O indivíduo/sujeito é visto apenas como uma peça que tem que funcionar de maneira mais produtiva possível.

Além disso, nós observamos serem aprovados currículos homogêntes para o ensino fundamental – é bem verdade que esta proposta vem se arrastando desde o começo da década de 1990 –, trata-se da Base Nacional Comum Curricular, que durante o processo de tramitação, a segunda versão desse documento carregava fortemente a influência de grupos empresariais, não privilegiando as particularidades de cada universo simbólico presente nas escolas brasileiras. Juntamente com essas decisões, podemos perceber o regresso de paradigmas educacionais ultrapassados, como por exemplo a afirmação da possibilidade de atribuir funções docentes a pessoas que possuem notório saber (NÓVOA, 2017). Ou ainda, política no sentido Foucaultiano, criando estratégias de governo através da veiculação de factoides depreciativos em relação a figura dos professores, mobilizando a opinião pública e criando uma atmosfera onde a figura docente é colocada como a grande culpada dos “problemas da nação”, legitimando assim, as investidas do mercado em reformas tanto no ensino básico, como no ensino superior.

E, é justamente em torno das críticas aos programas de formação de professores conforme as premissas do ideário neoliberal que chamamos maior atenção neste artigo. Os grupos empresariais objetivam “Instaurar novas formas de regulação da formação e da profissão docente” (FURLONG, COCHRAN-SMITH e BRENNAN, 2009 apud NÓVOA, 2017: p. 1110) e segundo (BEACH e BAGLEY, 2013; SCOTT, TRUJILLO e RIVERA, 2016; ANDREWS, RICHMOND e STROUPE, 2017 apud NÓVOA, 2017: p. 1110), esses programas são:

[...] Portadores de uma visão técnica, aplicada, “prática”, do trabalho docente, esvaziando as suas dimensões sociais, culturais e políticas. O que melhor caracteriza estes movimentos reformadores é a construção do que designam por “caminhos

alternativos”, que se definem, quase sempre por modelos rápidos de formação de professores [...] através de seminários intensivos de poucas semanas ou de processos de formação unicamente em serviço [...].

Além disso, podemos notar um certo recuo do Estado em relação a investimentos na educação superior, como por exemplo, nos cortes orçamentários para as Universidades Federais, propugnados pelo Governo Federal em 2019. Essa falta de investimentos configura em geral, uma desqualificação do saber científico, e em particular um desmonte dos programas públicos de formação de professores, na medida em que os cortes dirigem-se especialmente aos cursos de licenciaturas.

Portanto, vivenciamos toda uma atmosfera de críticas e propostas de readequação das licenciaturas conforme os interesses de um mercado globalizado. Em geral, esses discursos partem de pessoas que não possuem nenhuma experiência em salas de aulas. Diante disso, procuramos na segunda parte dessa empreitada, analisar como os profissionais da área de história se posicionam em relação a esses ataques e como estão estruturados nos dispostos legais os cursos de licenciatura plena em História.

A Estruturação dos Cursos de Licenciatura em História

Podemos inferir que muitas das críticas desferidas aos cursos de licenciatura e aos profissionais da educação, talvez se deem devido a uma posição de comodidade e conveniência entre a própria classe docente: muitos professores ao se especializarem em uma determinada área: História Social, História Cultural, História do Brasil, disciplinas voltadas para o ensino e etc., se retêm em relação a reflexões a respeito de novos paradigmas educacionais, pois a atual estrutura compartimentada dos cursos de graduação beneficia-os, mantendo os seus *status quo* adquiridos durante a formação continuada (GUIMARÃES, 2003; NÓVOA, 2017). Em relação aos docentes da área de História, (GUIMARÃES, 2003: p. 60-61), alerta para uma problemática existente nos cursos de formação inicial.

[...] Os processos de formação de professores demonstram a enorme distância - e até mesmo uma discrepância - existentes entre as práticas e os saberes históricos produzidos, debatidos e transmitidos nas universidades e aqueles ensinados e apreendidos nas escolas de ensino fundamental e médio. Enquanto, nos cursos superiores, os temas eram objeto de várias leituras e interpretações e predominavam uma diversificação de abordagens, problemas e fontes, nas escolas de ensino fundamental e médio, de uma maneira geral, as práticas conduziam à transmissão de apenas uma história, uma versão que se impunha como a verdade. A formação universitária constituía o espaço da diversificação, do debate, do confronto de fontes e interpretações. A escola, o lugar de transmissão. E o livro didático, na maioria das vezes, a principal - se não a única - fonte historiográfica utilizada por professores e alunos.

Diante de tal “discrepância”, podemos perceber que os profissionais que lidam com os regimentos para os cursos superiores de formação de professores para a

área de história parecem não terem acompanhado o movimento histórico dos últimos sessenta anos, que no Brasil intensificaram-se a partir da década de 80 do século XX com o fenômeno da globalização e conseqüentemente a ideologia neoliberal avançando cada vez mais fundo nos terrenos da educação – conforme debatemos na primeira parte desta pesquisa.

No mesmo momento em que grandes mudanças ocorreram no plano social e econômico, e ainda que novos debates tenham sido incorporados no plano da educação superior, não percebemos o mesmo quando nos referimos a educação de base. Mesmo tendo ocorrido alguns avanços em relação ao ensino de história na rede básica: na didática, na forma como alguns professores conduzem os debates, na utilização de fontes diversas e nas metodologias utilizadas por eles, o que podemos perceber é um ensino de história ainda muito engessado, pautado na transmissão de conhecimentos que muitas vezes não fazem sentido algum para os discentes. Por vezes não conseguimos dialogar com os alunos da rede básica, não conseguimos penetrar o universo simbólico dos discentes e muitas vezes ouvimos aquela já muito conhecida exclamação: “as aulas de história são chatas”.

Mas por que essa máxima perdura? Por que constantemente ouvimos de alunos e alunas que as aulas da disciplina de História são chatas? Por que muitas vezes acabamos por justificar essas exclamações ao reproduzirmos essa tal aula chata? Mas uma vez, recorremos a Selva Guimarães para respondermos a essas perguntas. Em sua obra *Didática e Prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados* ela empreende uma análise crítica a respeito das propostas presentes no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História, documento elaborado em 1998 por uma Comissão de especialistas em História nomeada pelo MEC, e com a participação de membros da Associação Nacional de História- ANPUH, conforme edital lançado pela Secretaria de Ensino Superior do MEC, e aprovado em 2001. O documento é dividido em oito diretrizes. A diretriz número 2, que se refere as competências e habilidades necessárias que um graduado em Licenciatura em História deve possuir, diz o seguinte:

- Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
- Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a construção de diferentes relações de tempo e espaço;
- Conhecer as interpretações propostas pelas principais escolas historiográficas, de modo a distinguir diferentes narrativas, metodologias e teorias;
- Transitar pelas fronteiras entre História e outras áreas do conhecimento, sendo capaz de demarcar seus campos específicos e, sobretudo, de qualificar o que é próprio do conhecimento histórico;
- Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e

projetos de gestão de patrimônio cultural (MEC/Sesu s.d., p.4).

Já a diretriz número 3, que se refere aos conteúdos necessários aos profissionais formados em História, delata que os licenciados da área devem dominar:

- Conteúdos histórico/historiográficos e práticas de pesquisa que, sob diferentes matrizes e concepções teórico-metodológicas, problematizem os grandes recortes espaço temporais, preservando as especialidades constitutivas do saber histórico e estimulando, simultaneamente, a produção e a difusão do conhecimento;
- Conteúdos que permitam tratamento especializado e maior verticalidade na abordagem dos temas, resguardadas as especificidades de cada instituição e dos profissionais que nela atuam;
- Conteúdos complementares que forneçam instrumentação mínima, permitindo o atendimento de demandas sociais de profissionais da área, tais como: disciplinas pedagógicas, fundamentos de arquivologia, de museologia, gerenciamento de patrimônio histórico, etc., necessariamente acompanhadas de estágio (MEC/Sesu s.d., p.5).

Como podemos perceber, o documento negligencia a formação do professor propriamente dito. No item 2, o texto não faz nenhuma menção ao desenvolvimento de habilidades referentes à docência, em contrapartida, segundo o documento, um indivíduo formado em Licenciatura Plena em História deve estar apto a dominar saberes de caráter: teóricos e metodológicos, da disciplina, estabelecer dialéticas com outras ciências - especialmente com as Ciências Sociais -, e, o desenvolvimento da pesquisa. Já no item 3, as disciplinas pedagógicas são postas como “conteúdos complementares”. Dito de outro modo, o licenciando passa três anos na universidade debatendo os conteúdos referentes a disciplina e apreendendo os métodos científicos, e apenas no último ano tem a inserção no seu ambiente de trabalho.

Diante dessa lógica de formação inicial, privilegia-se a formação voltada para conhecimentos compartimentados da disciplina e para a pesquisa, e não a formação para o magistério. E é justamente daí que, muitas vezes, nós contribuímos para ressaltar aquela velha exclamação: “as aulas de história são muito chatas” proferida por muitos discentes, pois não somos preparados para dialogar com os nossos alunos, os saberes de caráter prático são negligenciados pelos atuais modelos de formação de professores. Mesmo que desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para os Cursos Superiores de História em 2001 até os dias atuais - fins de 2019 - um olhar mais sensível para a formação do historiador/professor tenha se voltado: algumas mudanças no texto do documento ou mesmo a criação de programas que tem como escopo aproximar o licenciando ao ambiente escolar e de outros profissionais da educação durante a sua formação, como por exemplo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID e o Residência Pedagógica. Mesmo com esses - tímidos - avanços, os cursos de licenciatura ainda privilegiam a formação do historiador pesquisador, preparado para “falar” para seus pares, isto é, seus colegas de profissão, mas, no entanto, esquece-se de formar o profissional preparado para dialogar com as múltiplas realidades

do universo escolar. Contudo, como o destino da grande maioria dos licenciados em história é o magistério, os profissionais recém-formados, de repente se deparam dentro de uma realidade escolar que não foram preparados para enfrentar, assumindo múltiplas funções profissionais e sociais que não foram trabalhadas durante a sua formação, tornam-se mediadores dos múltiplos conflitos e contradições sociais, econômicas, culturais e da própria estrutura de funcionamento das escolas, conforme Charlot (2013).

No entanto, muitos pesquisadores da área da educação: Tardif (2000), Guimarães (2003), Seffner (2010), Charlot (2013), Nóvoa (2017) delegam para uma reflexão no interior da disciplina de história, uma reflexão que abarque todos os indivíduos envolvidos com os processos de formação – desde o professor universitário, passando pelo graduando, até os discentes da instituição escolar – para que, possamos pensar em novas formas de estruturações em relação aos programas de formação docente, modelos que privilegiem a formação para o magistério. Como diria Guimarães (2003), Formar o historiador pesquisador sim, mas o historiador pesquisador preparado para o exercício da docência, é formar o historiador pesquisador e professor, preparado para dialogar com seus pares – os outros professores – e também com seus alunos e as múltiplas realidades sociais, econômicas, culturais e etc., pois não se trata de “pecar” nem por um lado, nem pelo outro, ou seja, não se trata de delegar pela estruturação de cursos de licenciatura pautados apenas na formação dos saberes profissionais mobilizados nas escolas, mas sim, de estabelecer uma dialética entre os debates gerados na universidade e os saberes realmente trabalhados pelos professores durante o exercício da docência na rede básica.

Antônio Nóvoa na sua obra *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente* contribui para uma série de reflexões a respeito da formação inicial. Assim como foi debatido na primeira parte desta pesquisa, para ele o contexto de ataques e de movimentos de desprofissionalização e desmoralização do docente, se ancoram em boa medida na defasagem dos programas de formação inicial. Neste sentido, ele delega para um modelo de formação docente que seja ancorado na formação profissional, onde o indivíduo em formação tenha que desde o início da graduação ter um contato com a profissão e um acompanhamento pelos professores – profissionais – mais experientes, de modo que os licenciandos tenham uma indução profissional segura e de qualidade no exercício da profissão e possam desde o início construir os saberes da profissão docente (NÓVOA, 2017).

Portanto, devemos – dada as devidas ponderações, tendo em vista que os programas de formação de professores de história ainda continuam situados dentro da lógica estrutural que segmenta os conteúdos e privilegia a formação do historiador pesquisador e não do historiador professor e pesquisador – lançar um olhar mais atento aos programas de indução: programas de estágio supervisionado, Residência Pedagógica, PIBID, dentre outros, pois é neste momento que o profissional em formação é

aproximado da realidade escolar, o momento em que o futuro professor de História através de um processo dialógico com os componentes da escola, isto é, o corpo docente, os alunos e os funcionários, além da estrutura física e simbólica e as relações estabelecidas e (re) construídas nestes espaços começa a se situar e mesmo mobilizar alguns dos múltiplos saberes e funções que são necessários a um profissional da educação (SEFFNER, 2010).

Neste sentido, na terceira parte deste artigo, pretendemos refletir sobre as pesquisas na área da educação, capitaneadas pelos profissionais da área de história: tanto os já titulados e com experiência enquanto docentes, mas especialmente os que ainda estão na graduação, pois a nossa maior defesa neste breve texto, é a de que os graduandos durante a sua indução profissional contribuam de uma forma substancial para pôr em trânsito a reflexão científica acerca dos saberes profissionais da docência.

Em busca de um novo olhar: a pesquisa acadêmica como elemento chave para sobrepor as críticas

Até aqui, vimos toda a conjuntura socio-histórica de críticas e ataques massivos a educação no Brasil, em geral, e um movimento de descaracterização da profissão docente. Vimos também como os modelos de formação de docentes, de certa forma fazem vista grossa, pois muitos professores enclausuram-se em seus status acadêmicos, entrincheirando-se em seus discursos científicos para justificarem a posição de “destaque” em que se encontram, não aceitam críticas vindas de outros setores Nóvoa (2017), pois suas condições de cientistas especializados em uma determinada área não podem aceitar desaprovação de setores leigos.

Por um lado, esse grupo de “defensores” dos atuais programas de formação docente Nóvoa (2017), estão certos, no sentido de que os profissionais da área de história – assim como também os de outros cursos universitários – não devem aceitar e/ou se acomodar diante de uma onda de decisões políticas/institucionais tomadas por pessoas ou grupos que não possuem nenhuma ou pouquíssima experiência com educação, como é no caso do Brasil, onde as decisões para a educação são tomadas muitas vezes por “setores leigos”. No entanto, por outro lado, não negamos a importância da crítica e a reflexão a respeito de novos programas universitários de formação de professores, o que acontece é que defendemos que ela deve partir não de setores leigos, mas sim dos profissionais da área da docência, de modo a nos posicionarmos diante das decisões político-institucionais para a educação.

Porém, tendo em vista que esses novos paradigmas educacionais ainda não se encontram em um campo amplamente debatido dentro do universo acadêmico, procuramos para além da crítica aos modelos atuais de formação de professores de História, apontar caminhos vultosos para o florescimento de debates a respeito dos saberes profissionais da docência.

Desta forma, defendemos que esse “florescimento” deva em parte, contar com a contribuição dos graduandos dos cursos de licenciatura em História, e, é claro, com o

assessoramento dos profissionais já formados na área, tal como defende Nóvoa (2017). O que acontece é que durante a graduação, defendemos que os licenciandos procurem contribuir para a carga de discussões teóricas a respeito da profissão, ao mesmo tempo em que constituem seus saberes docentes. Segundo (SEFFNER, 2010: p. 2015), os saberes da docência são:

[...] Em geral, saberes de caráter prático. Constituem aquilo que um professor aprende ao longo dos anos de exercício docente, saberes muito diversos, em geral pouco sistematizados e pouco refletidos, pouco discutidos, pouco valorizados, mas essenciais para a gerência e a condução das aulas e para a sobrevivência do professor no ambiente escolar. São os modos de gerir uma classe de alunos, as estratégias de avaliação dos conhecimentos, os conhecimentos acerca da cultura juvenil e das gírias adolescentes, os jogos de perguntas e respostas, as ações para manter a atenção dos alunos, as estratégias para gerenciar conflitos e violências na sala de aula, o conhecimento das ênfases e dos pontos de maior interesse nos conteúdos de História, as sutilezas das regras disciplinares e do regimento escolar e sua aplicação em benefício da boa condução das aulas, os meios e modos de conversar com os pais ou responsáveis, os procedimentos de exposição dos conteúdos, o conhecimento de fontes para exercícios e testes em História, o domínio dos discurso pedagógico, o conhecimento da legislação educacional, a percepção do valor que tem o conhecimento para alunos e pais e os meios de usar melhor essa informação para atingir os objetivos das aulas de história, e um conjunto diverso e amplo de modos, meios, estratégias e conhecimentos de natureza pedagógica, prática e vivencial.

Portanto, os saberes docentes – aqueles que dizem respeito a nossa profissão – são saberes construídos com a prática profissional. No entanto, existe uma cultura acadêmica de desvalorização acerca desses conhecimentos, muitas vezes são negligenciados até mesmo pelos pesquisadores da área do ensino: são muitas as vozes acadêmicas que falam a respeito do “ser professor”, mas, no entanto não se preocupam em “saírem dos seus castelos” e irem até “o seu povo”, ou seja, produzem as suas pesquisas no lugar restrito da academia, sem se preocuparem em vivenciar as múltiplas realidades escolares. Em relação aos graduandos, muitos não aproveitam os programas de imersão nos seus futuros ambientes de trabalho – a escola –, e burlam os processos burocráticos. Durante minha imersão na Escola de Ensino Infantil e Fundamental Liceu Diocesano de Artes e Ofícios, na cidade de Crato - CE, enquanto estagiário, ouvi de uma professora – de Português – que “estagiários bons são os de Edilene (professora de História da escola supracitada acima e supervisora minha e de outras duas estagiárias da URCA) vem todo dia, ruim é os que vem pra mim, só vem uma vez, some e de repente já chega é com a frequência pra gente assinar”. Portanto, podemos notar toda uma cultura acadêmica que desvaloriza a reflexão em torno do fazer docente. Segundo Seffner (2010) mesmo os professores da rede básica, não costumam refletir sobre os saberes docentes apreendidos por eles durante o tempo de experiência, isso por conta da condição estrutural degradante a qual eles estão submetidos.

Mas então, como traçar um panorama preciso acerca da educação brasileira sem haver uma reflexão profunda a respeito desse eixo? Como é possível falar de educação, sendo que os profissionais da área negligenciam as pesquisas em torno dos saberes profissionais da profissão? E ainda, é necessário levar em consideração que as realidades escolares no Brasil são muito vastas, praticamente incontáveis. Neste sentido, não é possível falar a respeito de um

modelo de formação de professores que valorize a formação dos saberes docentes, sem que escrevamos de vez esses saberes de natureza prático no prosclênio das discussões acadêmicas. Devemos formar o profissional preparado para dialogar com o seu público, que é vasto, é plural. O professor deve estar preparado para dialogar por exemplo com alunos com níveis de cognição diferentes, portadores de necessidades especiais, problemas de indisciplina que muitas vezes estão ligados as condições familiares do educando, diferentes realidades socioeconômicas – a educação no sistema penitenciário, como por exemplo –, múltiplos contextos culturais: a educação em comunidades indígenas e quilombolas, às vezes tendo que lidar com alguns desses contrastes dentro de uma mesma realidade educacional e mediar debates de modo a proporcionar um respeito as diferenças, enfim, incontáveis situações cujas quais o professor tem que mediar se quiser realmente atingir todos os indivíduos, mas que na verdade não foi formado para tanto, pois saber lidar com essas várias realidades, exige-se reflexões a respeito desses múltiplos contextos políticos, econômicos, sociais e culturais.

Diante disso, como transpor essa cultura acadêmica de desvalorização dos saberes de caráter prático e inscreve-los no prosclênio dos debates acadêmicos? Acreditamos que um caminho interessante a se propor, seria através de uma articulação dialética tripla: 1- As escolas básicas que acolhem e estabelecem uma dialética com os licenciandos durante os programas de estágio; 2- os licenciandos, por sua vez, deveriam conforme Seffner (2010) “anotarem cenas de salas de aula”, isto é, refletirem sobre as múltiplas realidades e situações que enfrentaram durante a imersão; 3- e por fim, levarem esse debate até aos espaços de formação de professores.

Se por um lado, as disciplinas de estágio ainda são tratadas como meros complementos dos programas de formação, por outro, conforme disposto nas diretrizes curriculares para os cursos superiores de História, são obrigatórias como forma de indução profissional, e, é justamente neste momento – mesmo que esses programas de indução ainda sejam muito insipientes – que delegamos que os licenciandos devam contribuir para inscrever as múltiplas realidades escolares cujas quais encontraram, e desta forma, contribuam para inscrever o debate a respeito dos saberes práticos da profissão no seio da universidade.

Sabemos que as condições estruturais, muitas vezes nos impedem de estabelecer esse diálogo entre os saberes de caráter prático e os saberes da disciplina, e, é justamente por isso que neste artigo defendemos o florescimento de posturas reflexivas, e não de comodismo a respeito da formação de professores de História.

Palavras Finais

Nos últimos anos, a educação brasileira em todo o seu contexto: da educação básica até a universitária, vem sofrendo uma onda de ataques por parte de determinados setores da sociedade brasileira, em especial, dos grupos empresariais, caracterizando uma nova onda neoliberal na educação de base. Para legitimarem seus interesses de mercado, utilizam-se de várias estratégias no jogo político, desde a manipulação da opinião pública em torno da figura do

educador, colocando-os muitas vezes como profissionais mal preparados, ou até mesmo, contestando a sua condição enquanto profissional, ou, através de decisões político-institucionais. Neste mesmo momento, assistimos um certo imobilismo da comunidade docente, a estrutura de formação inicial de professores não privilegia a formação para o magistério, dando vazão para muitas críticas por parte desses “setores leigos”, isto é, setores que muitas vezes não tem experiência com a área da educação. Enquanto isso, não vemos prosperar a pesquisa em torno dos saberes docentes, existe toda uma simbologia acadêmica que desprestigia esses saberes de caráter prático.

E é justamente essa questão, que defendemos com maior ênfase neste artigo, ou seja, para o florescimento de mudança nas estruturas de formação de professores, e para que possamos nos inserir de vez nas tomadas de decisão a respeito da educação, é fundamentalmente necessário que crie-se uma mentalidade no seio da academia que valorize as pesquisas em torno dos saberes práticos, aqueles experimentados durante a vivência no universo da escola. Não se trata de uma produção de cima para baixo, onde a universidade diga o que sabe sobre o meio escolar, mas sim de uma produção dialética, onde o professor saia do seu proscênio acadêmico e vá até a escola, dialogue com os outros professores da rede básica, com os alunos, com a realidade escolar, e ,o mais importante: que não os trate como meros objetos de pesquisa, mas como agentes produtores da própria pesquisa (SEFFNER, 2010), afinal, são eles que dia após dia experimentam, vivenciam as múltiplas realidades escolares no Brasil.

Acreditamos que está é uma alternativa para sobrepujar as críticas direcionadas aos professores e aos programas de formação de professores. Para vencermos de vez a exclamação “as aulas de história são muito chatas” e tomamo-nos profissionais preparados para dialogar com os alunos e suas múltiplas realidades sociais, econômicas, culturais e etc., contribuindo para mudar a imagem socialmente desprestigiada da figura do professor – especialmente os de humanas – e desta forma, inscrevendo de vez a classe docente nas tomadas de decisão acerca da educação.

Referências Bibliográficas

CARDOSO, Maria. **Educação para a nova era**. São Paulo: Summus, 1999.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; VILLEGAS, Ana; ABRAMS, Linda; CHAVEZ-MORENO, Laura; MILLS, Tammy; STERN, Rebecca. Critiquing teacher preparation research: an overview of the field (part II). *Journal of Teacher Education.*, v. 66, n. 2, p. 109-121, 2015.

EISENBACH NETO, Filinto; RIBEIRO, Gabriela. O impacto do neoliberalismo na educação brasileira. *In: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE)*, n. 13. 2017, Curitiba-PR. **Anais Eletrônicos do EDUCERE**. Curitiba-PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Campus Curitiba, 2017. 10985-10999 p. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html>. Acesso em 27 de set. 2019.

FONSECA, Selva. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas-SP: Papirus Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1973.

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf: caminhos para um ensino mais humano**. 6. ed. São Paulo-SP: Antroposófica, 1989.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 28/09/2019.

MEC/SESU. **Diretrizes Curriculares nacionais para os cursos superiores de história**. 2001. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.116, p.1106-1133, out/dez, 2017.

PRADO FILHO, Kleber. **Michel Foucault: uma história da governamentalidade**. Rio de Janeiro: Editora Insular/Editora Achiamé, 2006.

RIBEIRO, Edna; MIRANDA, André; SANTOS, Mateus; PESSOA, Leilane. Educação e neoliberalismo em contexto brasileiro: elementos introdutórios à discussão. *In*: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), n. 13. 2017, Curitiba-PR. **Anais Eletrônicos do EDUCERE**. Curitiba-PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Campus Curitiba, 2017. 13791- 13805 p. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html>. Acesso em 27 de set. 2019.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de história. *In*: BARROSO, Véra; PEREIRA, Nilton; BERGAMASCHI, Maria; GEDOZ, Sirlei; PADRÓS, Henrique (orgs.). **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST Edições, Exclamação!, ANPUH/RS, 2010. p. 213-230.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de educação**, n. 13, p. 5-24, jan/abr, 2000.

YUS, Rafael. **Educação integral: uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AS AÇÕES HIGIENISTAS NA NATAL DE 1920 E A INFLUÊNCIA NAS PRÁTICAS FILANTRÓPICAS DO ORFANATO PADRE JOÃO MARIA

Jefferson Melo da Silva¹

Kilza Fernanda Moreira de Viveiros²

Resumo:

O estudo aqui apresentado busca salientar as ações filantrópicas e higienistas na cidade do Natal/RN, no ano de 1920, conforme análise da instituição (MAGALHÃES, 2004) do Orfanato Padre João Maria, o qual foi fundado conforme Decreto n. 118, de 25 de maio de 1920, pelo Governador Antonio José de Mello e Souza e teve como função a regularização e uniformização dos serviços de Assistência Pública em Natal. Neste artigo apresentamos um panorama geral do processo civilizatório (ELIAS, 2011) idealizado pelo modelo médico higienista, o qual orientava parâmetros de urbanização e reformulação social para implementação do progresso, tomando enquanto metodologia uma análise documental (AROSTÉGUI, 1995), orientados pelos pressupostos da História Cultural (BURKE, 2008) e da História da Educação (LOMBARDI, 2003).

Palavras-chave: Higienismo. Filantropia. Orfanato.

Abstract:

The study presented here seeks to highlight the philanthropic and hygienic actions in the city of Natal/RN, in 1920, according to an analysis of the institution (MAGALHÃES, 2004) of the Padre João Maria Orphanage, which was founded according to Decree n. 118, of May 25, 1920, by Governor Antonio José de Mello e Souza and had as function the regularization and uniformity of the Public Assistance services in Natal. In this article we present an overview of the civilization process (ELIAS, 2011) idealized by the medical hygienist model, which guided parameters of urbanization and social reformulation for the implementation of progress, taking as a methodology a documental analysis (AROSTÉGUI, 1995), guided by the assumptions of Cultural History (BURKE, 2008) and History of Education (LOMBARDI, 2003).

Palavras-chave: Hygiene. Philanthropy. Orphanage.

Introdução

Este estudo conta como parte inicial de processo de mestrado, o qual é realizado na área de Educação, mais especificamente na linha de História da Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.

¹ Mestrando na área de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFRN - Linha de pesquisa: Educação, Estudos Sóciohistóricos e Filosóficos. E-mail: Jefferson70@gmail.com.

² Orientadora. Doutora em Educação pela UFRN. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão; Especializada em Orientação Educacional pela Universidade do Centro-oeste do Paraná, Mestre em Pedagogia Profissional pelo ISPET-Cuba / CEFET-MA.

Inspirados pelo progresso europeu que brilhava aos olhos do mundo, os cidadãos natalenses do século XX buscavam se inspirar nos modos de vida elegantes da sociedade da europeia. Festas, cinema, cortejos na praça, boêmia e bons modos, tudo isso encantava os olhares dos moradores da pequena Natal.

Desse modo, na necessidade de se reformular os padrões de vida, de saúde e de assistência social é que, a partir do final do século XIX e início do século XX se instauram os padrões higienistas de organização da sociedade. Carregado de um forte discurso científico, os médicos viam a possibilidade de prevenir epidemias e desordens sociais através da organização dos modelos de saúde, urbanismo, modos de vida e assistência social.

Para tanto, este artigo busca apresentar essa trajetória conforme a análise de uma instituição (MAGALHÃES, 2004) de acolhimento a meninas órfãs, compreendendo que para isso se fez necessário entender a sociedade da época, a estrutura da cidade do Natal/RN onde se instalava o orfanato e compreender os anseios que o modelo assistencial demandava sobre as meninas assistidas no Orfanato Padre João Maria.

Para isso, foi necessário uma análise documental (AROSTÉGUI, 2006), na qual investigamos mensagens governamentais dos anos de 1920 a 1929, além de uma revisão de literatura, com a qual se fez possível entender o trato das fontes e extrair delas o que fosse importante para esta discussão.

Nesse sentido, reforçamos que a pesquisa busca apresentar um projeto social médico, pautado nos moldes higienistas, o qual buscava a reforma estrutural e moral de uma sociedade/época, a partir da análise dos modos de vida da cidade do Natal no início do século XX e do estudo de uma instituição socioeducativa para meninas órfãs, o Orfanato Padre João Maria.

Resultados e discussões

Ao final do século XIX e início do século XX é perceptível o fortalecimento do discurso científico, tendo em vista que quanto maior fosse a rigidez dos métodos maior também seria a credibilidade social que tal estudo teria, nesse sentido, o modelo médico científico começa a ser implementado na Europa buscando uma organização e padronização social, tendo em vista a crescente onda de moléstias que assolavam a sociedade.

Tal modelo tem em suas concepções a estruturação de normas e hábitos que colaboravam com o aprimoramento da saúde coletiva e individual, o “movimento higienista” era altamente heterogêneo sob o ponto de vista teórico (nos seus fundamentos

biológicos e raciais) e ideológico (liberalismo e antiliberalismo), nesse sentido, o movimento torna-se precursor de uma proposta organizacional de sociedade pautada em saúde curativa e higiene preventiva orientadas pelo modelo médico científico (Góis Junior, 2007).

Contudo, vale ressaltar que o modelo higienista de sociedade não surge da noite para o dia, os conceitos médicos de organização social ganham notoriedade, como já descrito anteriormente, mediante o avançado surgimento de epidemias, as quais necessitavam ser erradicadas ou continuariam a causar transtornos sociais.

A partir disso, as elites passaram a tomar tais concepções enquanto modelo para a construção de uma sociedade moderna e civilizada, difundindo um ideário de expurgação e controle da pobreza, direcionando aos desvalidos a culpa por todos os males que assolavam a sociedade e impediam o progresso.

Com essa autoridade, os médicos prescreveram novos hábitos sobre todas as condições que pudessem afetar, de algum modo, a saúde, ou seja, todas as atividades humanas - trabalho, escola, moradia, asseio corporal, moralidade. Se o país estava doente, cabia curá-lo, ou melhor, saneá-lo (GOIS JUNIOR, 2002: 48).

O anseio por uma sociedade nos padrões europeus de modernização trazia para o Brasil uma necessidade de esterilização da pobreza e dos maus hábitos, além do controle dos corpos e reorganização das ações sociais almejando a formação de sujeitos civilizados, higienizados e educados conforme o modelo médico.

O que estava totalmente em contraponto dos anseios sanitaristas era a extrema pobreza invadindo a sociedade mediante o processo de êxodo rural, o qual inflava a sociedade urbana e deixava aparente as mazelas sociais que antes estavam negligenciadas nas zonas rurais. Diante desse processo as cidades grandes (capitais) tiveram suas dinâmicas modificadas, a quantidade de pobres que migravam em busca de melhoria de vida era alarmante e, nesse sentido, crescia a necessidade de reorganizar as estruturas e extinguir o que desestabilizava a imagem social de pureza.

O “movimento higienista” compunha-se de uma frente ampla que abrigava várias posições políticas, que iam da esquerda para a direita, e vários métodos de intervenção, que iam da democratização da educação e da saúde à regulamentação de casamentos, esterilização, segregação (correntes da Eugenia) (GOIS JUNIOR, 2002: 49).

Muito do que o movimento higienista defendia trazia raízes de concepções políticas tanto de esquerda quanto de direita, era unânime a ideia de que a sociedade precisava nivelar a igualdade entre seus sujeitos, não havia possibilidade de erradicar epidemias se as condições de sobrevivência de uma grande parcela da população não contava sequer com sistema de esgoto.

A partir de concepções, como, prevenção e controle social das epidemias, da natalidade desenfreada, das noções de higiene e cuidados corporais o movimento propagou-se em diversas instituições e auxiliava os governos a direcionarem ações de assistência a sociedade exposta, menos abastada e desvalida, assim também, como, direcionavam ações preventivas contra epidemias para a parcela da população elitizada.

A grosso modo o higienismo conseguiu se estabelecer em diversos âmbitos, norteando suas ações e proporcionando avanços significativos no que diz respeito a organização científica das pautas sociais, tendo em vista que determinava os hábitos de conduta, como também as formas de lazer consideradas saudáveis, procurando controlar e indicar a literatura, os filmes, os programas radiofônicos, as peças teatrais, etc. (Abreu Junior; Carvalho, 2012).

O modelo médico de sociedade apesar de buscar de certo modo a assistência aos mais pobres, acabava enfatizando um distanciamento entre as classes sociais, muitos pensadores do período defendiam a ideia de educações e cuidados distintos, além de serem enfáticos no apontamento de uma educação moral e civilizadora, a qual direcionasse os sujeitos a serem cidadãos alinhados e patrióticos.

Por “moral” entende-se um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédios de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as igrejas, etc. [...] Porém, por “moral” entende-se igualmente o comportamento real dos indivíduos em relação às regras e valores que lhe são propostos (FOUCAULT, 1984: 26).

O ideário disciplinante dos corpos era colocado como ponto chave do modelo higienista, as massas deveriam ser controladas, as elites atendidas com alto teor de atenção e, desse modo, a sociedade estaria em equilíbrio e seguindo plenamente rumo ao progresso.

Desse modo, percebe-se na sociedade do século XX o fortalecimento do discurso médico e o surgimento de instituições que auxiliariam no alcance das prerrogativas higienistas no âmbito social, as quais eram direcionadas mediante os critérios e discussões científicas, buscando construir uma sociedade brasileira com características europeias, educados, conscientes moralmente, civicamente e com hábitos de vida saudável.

Na Natal do século XX não era diferente. Em meados dos anos de 1920 a 1930, os moldes que norteavam a sociedade era baseados nas concepções higienista, todavia, para melhor alicerçar a discussão traremos um panorama da organização social e as concepções socioculturais da cidade neste período.

O contingente médico na capital potiguar não contava com numeroso quantitativo de profissionais até as décadas finais do século XIX, os atendimentos eram realizados em pessoas que pudessem pagar pelo serviço, além de atender presos de

justiça, indigentes e pobres, tendo em vista que fazia parte do partido público, segundo aponta Câmara Cascudo.

Na segunda metade do século XIX, a então Província do Rio Grande do Norte vai ser atingida periodicamente por uma série de epidemias, como em boa parte do território nacional, em especial a febre amarela, a varíola e a cólera. Fatores como a fome, más condições de higiene, os marinheiros doentes que chegavam ao porto, vindos da Europa, e outros teriam favorecido a disseminação das doenças, causando as epidemias. São essas epidemias que, em grande medida, irão começar a mudar a estrutura médica da Província, feita antes, principalmente, pelo atendimento domiciliar (ALVES, 2011: 3).

A partir das necessidades emergenciais o modelo médico começa a ser instaurado no Rio Grande do Norte, seguindo em conjunto com o processo modernizador da cidade, o qual buscava tornar a cidade uma espaço social de boa vivência, limpo, planejado e organizado.

O processo de modernização da cidade se dava no início do século XX, com a sua uniformização do ponto de vista higiênico e estético, com ruas alinhadas, construções suntuosas e a expulsão dos pobres das áreas centrais. O crescimento da população exigia gradativamente transformações urbanas da cidade. Desta forma, projetos da modernidade começavam a ser executados. Fez-se necessário a formação de novos bairros: Cidade Nova (atualmente o bairro de Petrópolis e Tirol), Alecrim e Rocas, propondo uma expansão da cidade com o modelo de avenidas retílineas e arborizadas, conceitos urbanísticos em evidência no período. Contudo, além deste objetivo, a intenção era obter a concentração do centro urbano e se distanciar das precárias condições de insalubridade apresentada nos bairros de Cidade Baixa e Cidade baixa (DIAS, 2002, p.13 apud FERREIRA; CRUZ; POTIER, 2014: 135).

Desse modo, percebemos que a Natal moderna se firma mediante concepções higienistas de organização, com suas ruas e construções planejadas, bairros pensados mediante os conceitos de modernidade europeia e a realocação dos pobres e dos guetos para as áreas dos arredores da cidade. Nesse sentido, convergem as ideias de que os conceitos higiênicos estavam, de fato, imbricados em diversos âmbitos da sociedade e nas propostas de assistência à saúde e educação, as quais se nivelavam a partir deles.

A cidade estava crescendo e com isso crescia também sua população, o controle social não estava caminhando de acordo com o planejamento estrutural, muitos eram os moradores das áreas rurais que vinham para a Natal em crescimento em busca de oportunidades de trabalho e melhoria de vida, com isso, traziam juntos suas famílias e suas problemáticas antes negligenciadas pelas autoridades.

Medidas higienistas e engenheiras se preocupavam em educar física, intelectual e moralmente a população para se adequar as necessidades de organização urbana. Para os responsáveis da implantação dessas novas medidas não bastava apenas fazer o progresso modernizador entrar em prática mais também adaptar a sociedade para a modernidade (LIMA, 2001, p. 26 apud DIAS, 2003: 24).

Essa adaptação social seria dada mediante o alicerce teórico científico imbricado aos modelos assistenciais de saúde, educação e reeducação dos sujeitos, perpassando pelas camadas sociais mais abastadas, até os menos privilegiados, tendo em vista o crescente número de indivíduos em situação de vulnerabilidade na sociedade.

Como já discutido anteriormente, os processos de industrialização e crescimento urbano atraíram para as grandes cidades um crescente número de pessoas advindas das zonas rurais, em busca de empregos, com isso, o número populacional quase que quadruplicou. Todavia, o sujeito chegava sem preparação alguma, não conhecendo nada sobre a dinâmica de vida da capital, trazia consigo a família e ao se depararem com a falta de oportunidades acabavam aderindo às ruas e à mendicância como meios de sobrevivência.

Diante dessa perspectiva, a modernidade que chegava na cidade do Natal do século XX necessitava que tais sujeitos fossem retirados das zonas mais movimentadas da cidade, os desvalidos ‘sujavam’ a imagem do progresso e atrapalhavam a vida da elite, a qual precisava ter livre circulação pela cidade, transitar nos novos espaços destinados à moradia, ao lazer, à prática de esportes que entre outros fatores reformularam as maneiras de viver e se comportar dos habitantes.

Para tanto, os higienistas e governantes precisariam dar um destino a estes sujeitos, tirando-os das ruas e direcionando para espaços com finalidade de cuidado e atenção. Partindo deste direcionamento as autoridades formulam espaços que atendam essa demanda populacional, ‘limpem’ os espaços para a elite transitar livremente sem esbarrarem com a imagem da pobreza, direcionem os sujeitos para que tenham cuidados básicos de higiene, alimentação e saúde e possam, mediante as possibilidades, retornarem para a vida em sociedade de maneira organizada.

Diante disso, surgem as primeiras ações filantrópicas de atendimento também para a infância, tendo em vista que, como já citado, as famílias vinham das zonas rurais e traziam consigo as crianças que, ao verem seus pais em situação de rua acabavam os acompanhando sem opção de escolha.

Desse modo, o modelo médico instaurado no país, assim bem, como, na cidade do Natal, buscava auxiliar as autoridades governamentais a nortearem suas políticas públicas também em prol de uma organização social de caráter curativo e preventivo, buscando expurgar as moléstias da sociedade, afastar a pobreza dos grandes centros urbanos, nortear os processos de cuidados com os desvalidos, fossem eles adultos ou crianças, dando-lhes ao menos o básico da saúde e da reeducação.

Nesse sentido, vale enfatizar que, as instituições fundadas mediante o padrão médico científico contava com uma perspectiva de reinserção dos indivíduos no âmbito social, porém, como sujeitos aptos ao sistema e livres do espírito de vadiagem e mendicância.

Desse modo, o padrão higienista de assistência não buscava apenas tornar o pobre uma pessoa fadada a sobreviver de ajudas e benevolências, mas, proporcionava uma higienização nos seus hábitos de vida e buscava torná-lo útil a sociedade.

Nesse sentido, muitos foram os espaços sociais que viram na assistência o modelo ideal para tratar daquelas pobres almas inocentes, cuja vida havia renegado e arremessado para o esquecimento e a sarjeta, através de benevolências religiosas, muitos desses órfãos e/ou abandonados puderam receber uma reeducação, a fim de retornarem à sociedade de acordo com os padrões que a organizavam.

O modelo filantrópico em muito se diferencia da caridade, a qual é fortemente interligada ao amor, partindo do pressuposto cristão de piedade e cuidados com o próximo e é, praticamente a origem das ações assistenciais, sendo esta exercida desde meados da Idade média, tendo em vista que, aqueles que a praticassem receberiam o céu como recompensa por suas benevolências.

[...] o auxílio aos desvalidos e sofredores é entendido como uma obrigação cristã, um a prática de gente temente a Deus, em certos textos o sentimento e a atitude caritativos associam-se a um ideário que se afirma moderno, afirmando-se como o cumprimento do “que hoje se reputa um dever de fraternidade humana” (PEREIRA, 2004:833).

Nesse sentido, vale ressaltar que as propostas caritativas tiveram grande difusão através das irmandades católicas, as quais eram promovidas em instituições de saúde, mosteiros, conventos, entre outros espaços e alcançavam aqueles indivíduos tidos como os desgraçados da sociedade e, através das contribuições podiam lhes prestar a assistência do básico para sua sobrevivência.

Dar de bom grado, tirar um pouco de sua riqueza e doar aos mais necessitados era algo que para a sociedade da época lhe permitiria o alcance da graça divina e do perdão de seus pecados, desse modo, a caridade e a piedade eram presentes entre as sociedades eclesiásticas e as elites, nesse sentido, acolher “os pobres, os desamparados e os hóspedes nos hospitais (criados com essa finalidade) e nos mosteiros esteve presente nas mentalidades laica e religiosa” (MARCÍLIO, 1998:31).

No que concerne o caráter filantrópico, era carregado de cuidados com atenção voltada para o modelo médico científico. A filantropia visava resolver os problemas sociais não apenas na dimensão espiritual ou nas assistências básicas de alimentação e abrigo, mas também visavam prevenir e tratar doenças e epidemias.

De acordo com Rizzini e Pilotti (2004:22) “A filantropia distinguia-se da caridade, pelos seus métodos, considerados científicos, por esperar resultados concretos e imediatos, como o bom encaminhamento dos desviantes à vida social, tornando-os cidadãos úteis [...]”, nesse sentido, tínhamos então um cuidar que rompia com a mera benevolência religiosa, tendo em vista que tornaria os sujeitos parte integrante da sociedade após o processo de assistência.

A ideia de caridade se pautava na lógica conformista de manutenção das hierarquias sociais, o rico continuava rico, fazia sua caridade e alcançava seu status de perdão perante Deus e a igreja, enquanto o pobre recebia suas esmolas, se alimentava do jeito que dava, apenas pela sobrevivência e se mantinha sempre pobre, no seu lugar à margem da sociedade.

Na fase caritativa, a assistência e as políticas sociais em favor da criança abandonada apresentavam três formas básicas: uma informal e duas formais. Formalmente, as Câmaras Municipais eram as únicas oficialmente responsáveis, na legislação portuguesa, pela tarefa de prover assistência aos pequenos enjeitados (MARCÍLIO, 1998:135).

A primeira forma de assistir os infantes desvalidos foi a Roda dos expostos e as Casas de Expostos, além de casas de recolhimento para meninas abandonadas e expostas, contudo, as Câmaras tinham a tarefa de prover-lhes um custeio financeiro, pelo menos até meados de 1828, quando surge a Lei dos Municípios e se abre uma brecha para que as entidades políticas pudessem se isentar dessa atribuição financeira, repassando para as Santas Casas o total dever de cuidar das crianças expostas (MARCÍLIO, 1998).

A estratégia da exposição de um bebê na Roda é assim descrita pelo viajante inglês Kidder, que andou pelo Rio de Janeiro no século passado: “Esta Roda ocupa o lugar de uma janela dando face para a rua e gira num eixo perpendicular. É dividida em quatro setores por compartimentos triangulares, um dos quais abre sempre para o lado de fora, convidando assim a que dela se aproxime toda mãe que tem tão pouco coração que é capaz de separar-se de seu filho recém-nascido. Para tanto tem apenas de depositar a criança na caixa e, por uma volta da roda, fazê-lo passar para dentro, seguindo, depois, seu caminho, sem ser vista” (MARCÍLIO, 1998:145).

Diversos eram os motivos pelos quais as crianças eram abandonadas, orfandade, adultério, pobreza extrema eram alguns deles, as Rodas dos Expostos era a afixada nos muros das casas de misericórdia, as quais recebiam essas crianças, não sabiam quem eram os pais e após este recebimento era providenciadas amas-de-leite para os alimentar.

Sendo o sistema pioneiro no processo de assistência à infância desvalida, a Roda dos Expostos, de acordo com (MARCÍLIO, 1998:144),

[...] destinava-se à proteção dos bebês abandonados. Até os três anos, período da vida a que chamavam de “criação”, eram cuidados, em sua quase totalidade, em casa de amas-de-leite mercenárias. Em seguida, e até os sete anos (período dito de “educação”), essas crianças voltavam para a Casa dos Expostos, que buscava formas de colocá-las em casas de famílias ou meios para criá-las.

Com o passar dos anos as Casas de Misericórdia e o sistema de recolhimento da Roda dos Exposto acabou inserido no cotidiano social, nas cidades onde tinham instaladas tais instituições, os abandonos de infantes recém nascidos em espaços público diminuíram significativamente. Segundo Marcílio (1998:146) “Na cidade de São Paulo,

por exemplo, entre 1849 e 1889, 80% dos expostos batizados na Sé foram deixados na Roda, contra apenas 16% encontrados nas portas de casas, e 4% nas ruas [...]” Desse modo, percebemos que a cultura do amparo caritativo realizado nesses espaços já estava difundida em sociedade.

Cidades como Salvador, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Rio Grande, Pelotas, Desterro, Cuiabá, São Paulo, Vitória, Olinda, São João Del-Rei e São Luís tinham grandes Casas de Misericórdia, no entanto, ressaltamos que apesar da forte presença dessas instituições no Brasil, insuficiente foi o número se comparado a demanda existente na sociedade. Todas funcionaram precariamente, com baixas verbas e em sua maioria em espaços improvisados, com características insalubres, sem mobiliário adequado, sem berços, sem água encanada, luz ou ventilação (Marcílio,1998).

Conforme aponta Marcílio (1998:161):

As obras de beneficência começaram, então, a ser concebidas de acordo com o espírito de uma filantropia cada vez mais pública. As Misericórdias perderam gradativamente sua autonomia, para entrar na órbita e dependência financeira dos governos, que passaram a impor as políticas e os controles a serem adotados e os rumos a tomar.

Diante do caos que se instalava nas instituições de Misericórdia, as autoridades começam a desprender preocupação a respeito da assistência a infância abandonada, a Igreja por sua vez inicia tentativas de livrar as suas instituições caritativas desse declínio administrativo e financeiro, havendo tentativas de moralizar e reavivar os antigos ideais de benevolência.

Com o advento do caráter médico científico inserido na sociedade a partir do final do século XIX e início do século XX, a filantropia vai redimensionando os aspectos assistenciais das Casas de Misericórdia e abrigos de desvalidos, tendo em vista que os aspectos socioeconômicos também estava se alterando conforme o crescimento do comércio. As capitais tornaram-se um grande atrativo para os agricultores que fugiam das secas, desse modo, ocorre o fenômeno do êxodo rural³, o qual auxiliou no processo de superlotação das zonas urbanas e fez emergir um lado perverso desse desenvolvimento.

Os processos e transições políticas e econômicas, os quais causam o crescimento da industrialização nas capitais de todo o país, fazem emergir uma população que buscava por melhoria de vida no trabalho industrial, fugindo, muitas vezes, da seca que havia desolado a sua plantação, com isso temos o fenômeno do êxodo rural no país (SILVA, 2018:11).

Os pobres agricultores chegam em busca de emprego sem a menor instrução e se deparam com portas fechadas e a impossibilidade de retornar a seus domicílios, desse modo, tomam as ruas e mendicância como formas de sobrevivência, nesse sentido,

³ O êxodo rural apresenta-se como o abandono do campo por seus habitantes em busca de melhores condições de vida nas cidades grandes (PANISSON; ATTUATI, 2008).

as crianças acabavam ficando expostas junto com seus pais a situações de risco e vadiagem.

Legiões de crianças maltrapilhas, desamparadas, tornaram-se uma constante nas grandes cidades. Surgia a chamada “questão do menor”, que exigia políticas públicas renovadas. Mas, desde o final do Império, as políticas sociais adotadas limitaram-se quase que tão somente à mera transposição de experiências mal bem-sucedidas [...] (MARCÍLIO, 1998:193).

A sociedade estava crescendo, se modificando, novas problemáticas surgiam mediante o aumento populacional, desse modo, o modelo de Casas de Misericórdia e Roda dos Expostos já não faziam jus ao processo urbano que estava emergindo. Diante disso, as políticas públicas para a infância começam a serem pensadas seguindo uma mentalidade filantrópico-científica.

Diante do olhar médico voltado para estes espaços de acolhimento, modificações bruscas acabaram por serem incentivadas, dentre eles está a abolição das amas de leite, as quais eram acusadas de serem a principal causa da mortalidade entre os expostos, além da implementação de escritórios de admissão nas Casas de Misericórdia, nos quais seria possível conhecer os pais biológicos dessas crianças ou pelo menos a mãe (Marcílio, 1998).

As Rodas de Expostos das Misericórdias sempre buscara dar um destino a suas crianças, procurando colocar meninos e meninas em casas de famílias ou, então, prepara-los para assumir suas próprias vidas por meio da profissionalização. Nem sempre, porém, essas soluções foram possíveis. Então o que fazer com essas crianças quando deixavam a instituição da Misericórdia? (MARCÍLIO, 1998:163).

A partir dos declínios assistenciais que vinham sendo percebidos, havia a urgente necessidade de padronizar o atendimento aos sujeitos abandonados, desse modo, a infância desvalida passa a ser atendida mediante um caráter de reeducação social, a qual não apenas cuida mas também a reformula para o retorno à sociedade.

Nesse período notava-se um forte direcionamento para a educação das meninas órfãs, as quais seriam preparadas para um bom casamento ou para servir em casas de famílias ricas, caso não fossem pegadas para criar. A partir dos parâmetros filantrópicos tornaram-se primordiais nas instituições de amparo, a educação, a higiene e a saúde dessas moças, tendo em vista que, não seria possível uma sociedade moderna e organizada com a presença de sujeitos desalinhados e fora dos padrões sociais.

Os higienistas descobriram uma relação causal entre os altos níveis de mortalidade das crianças e o alto índice de nascimentos ilegítimos: para defender a família, legítima e estável, era preciso instruir as mães. Esse item, que já fazia parte da ideologia filantrópica, fez com que a educação da mulher passasse a ser considerada como fator primordial para a boa formação das novas gerações e a prevenção do crime e do abandono (MARCÍLIO, 1998:198).

A partir de então surgem os primeiros ensaios de políticas públicas voltadas ao âmbito social, com enfoque na assistência da infância desvalida, visando corrigir e proteger os menores. O Estado era colocado enquanto sistematizador dessa atenção ao infante, proporcionando subsídios para que os mesmos fossem retirados das ruas, da vadiagem e amparados mediante os cuidados dos espaços destinados a esse fim.

A estruturação médica que a filantropia tomava tinha por base o cuidado do corpo antes do espírito, o que divergia dos antigos alicerces caritativos dados pelas instituições eclesíásticas, as quais tinham por prioridade após o recebimento das crianças expostas, seu batismo, tendo em vista que não poderiam perecer sem a redenção de seu espírito.

A utopia filantrópica almejava uma sociedade harmônica, estável, feliz. Os meios para alcançá-la passavam pela ética e pela educação. Inculcar sentimentos de ordem, de respeito às normas, de estímulo à família, de amor ao trabalho estava no ideário do projeto filantrópico burguês; tudo fundado na melhor ciência e no culto ao progresso ininterrupto (MARCÍLIO, 1998:206).

A dinâmica social direcionava para o surgimento de instituições que padronizassem a sociedade e os desvalidos, tais instituições serviriam como uma reforma que visava estruturar os sujeitos conforme uma disciplina de horários, tarefas e espaços, assim eram os internatos e orfanatos do século XX, neles haviam educação, preparação para o mundo do trabalho, regras estabelecidas e que deviam ser seguidas e uma dimensão espacial bem delimitada.

Para tanto, de acordo com Marcílio (1998:207), “A filantropia tinha por escopo preparar o homem higiênico (capaz de viver bem nas grandes cidades, em boa forma e com boa saúde), formar o bom trabalhador, estruturar o cidadão normatizado e disciplinado”. Desse modo, as políticas de aberturas de asilos para a infância órfã ganha ênfase em diversos estados, tendo em vista a necessidade de controlar as massas perigosas, prevenindo a inserção das crianças nas ruas.

Diante disso, fica claro, a partir deste levantamento que o Orfanato Padre João Maria, o qual é objeto de análise deste trabalho seguia os moldes filantrópicos de assistências a infância desvalida, o espaço era exclusivamente destinado a assistir a parcela populacional feminina, infantil e carente, a partir de critérios higienistas. Era subsidiado, em parte, pelo Estado e em outra por doações da comunidade.

Para maior rigidez nos processos socioeducativos dessas meninas, o Orfanato era administrado por freiras católicas da Ordem das Irmãs de Sant’ana, as quais foram beneméritas em diversas instâncias de atendimento ao público, no concerne o cuidado com a saúde e a reeducação de sujeitos, no Rio Grande do Norte. Contudo, apesar da administração feita por religiosas, o Orfanato não possuía características de um estabelecimento religioso e lá, de acordo com FERREIRA (2009:151) “as meninas teriam acesso unicamente a uma educação doméstica, que futuramente lhe assegurassem uma

sobrevivência honesta prestando seus serviços às “boas famílias” da cidade”, além de uma assistência médica periódica para o tratamento e a prevenção de epidemias.

A instituição era subordinada ao Departamento de Saúde Pública e inicialmente o Orfanato Padre João Maria e, inicialmente possuía espaço para acomodar cerca de 60 internas, no entanto, a demanda foi aumentando gradativamente, conforme os rendimentos emanados pelo governo do Estado chegava na instituição e permitia a ampliação do espaço, chegando a abrigar cerca de 80 internas.

O caráter regenerante do Orfanato era enfatizado e reforçado sempre que possível, naquele espaço de recolhimento as meninas encontravam-se com propostas de ressocialização, com as quais seriam moldadas suas ações e pensamentos para que se afastassem do passado negligenciado que tinham e pudessem se encontrar com uma nova proposta de vida, a qual se era articulada a partir de ensinamentos doméstico, dos cuidados com os corpos, do entendimento de uma rotina diária, das intervenções da religião cristã e dos ensinamentos morais.

As órfãs ali inseridas, ao completarem 18 anos e saírem de lá, estariam aptas ao mundo, conscientes de suas necessidades de higiene e um seguimento integro através caráter religioso, tudo isso tomando com eixo basilar os discursos higienistas na atuação filantrópica.

Considerações Finais

O Orfanato Padre João entra na história socioeducativa do Rio Grande do Norte enquanto espaço reformador da moral, da educação e dos costumes, contudo, não podemos apenas apontá-lo apenas como ambiente reformador dos corpos, tendo em vista que, para além da reeducação a qual as meninas eram direcionadas, estavam ali imbricados os cuidados, a atenção e o zelo para com aquelas crianças.

Ao evitarem que as meninas fossem negligenciadas pela fatalidade da orfandade, a instituição concretiza um dos ideários do modelo médico higienista, formalizando seu enquadramento nas diretrizes higiênicas presentes na sociedade.

Desse modo, destacamos que para entender uma sociedade, suas dimensões e diretrizes sociais que a auxiliavam, se fez de extrema importância a realização desta análise de fontes documentais e revisão de literatura, as quais direcionaram para o encontro com as concepções higienistas e suas teses de defesa de um ideal. Ainda se fez possível conceber um panorama do planejamento estrutural, social, moral e cultural o qual estava sendo propagado nos modos de vida da população.

Para tanto, enfatizamos que ler e compreender os caminhos da educação e da assistência, os quais direcionaram o Orfanato Padre João Maria, requer uma atenção minuciosa do pesquisador, tendo em vista que ao pesquisá-lo entramos em um campo social marginalizado, uma instituição que se debruçava em atender meninas órfãs,

carentes e em extrema vulnerabilidade social e, portanto, a caracterização do público ressalta o quão importante é a discussão sobre esse objeto histórico.

Para finalizar, desejamos ressaltar que não podemos permitir, enquanto historiadores, que espaços como este tenham suas histórias negadas, precisamos nos debruçar sobre as fontes que nos forem disponibilizadas e nos permitir construir uma historiografia ampla, social, a qual rompa com os estigmas da subserviência à soberania e nos permita entender que todo o contexto humano é possuidor de história e ela é sim importante fonte de conhecimentos.

Referências Bibliográficas

ABREU JUNIOR, Laerthe de Moraes; CARVALHO, Eliane Vianey de. **O discurso médico-higienista no Brasil do início do século XX**. Trab. educ. saúde, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 427-451, Nov. 2012.

ALVES, I. E. **Pela higiene dos corpos e da cidade: o quadro médico-sanitarista da cidade de Natal na última década do século XIX**. In: XIX SEMANA DE HUMANIDADES, 2011, Natal. Anais da XVIII Semana de Humanidades, 2011. DIAS, Silvio Paraguaçu do Nascimento. **A EXPANSÃO URBANA DA CIDADE DE NATAL NO INÍCIO DO SÉCULO XX**. Monografia - UFRN/NATAL - RN, 2003.

ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Bauru: EDUSC, 2006. (Coleção História).

ELIAS, N. **O Processo Civilizador**, volume 1: uma História dos Costumes. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

FERREIRA, Yuma. **A criança e a cidade: as transformações da infância numa Natal Moderna (1890 - 1929)**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

FERREIRA, F.; CRUZ, L.; POTIER, R. **Natal moderna nas décadas de 1930-1950: influência moderna na sociedade potiguar**. QUIPUS - ISSN 2237-8987, v. 3, n. 1, p. 133-142, 3 jun. 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo. **Movimento Higienista na história da vida privada no Brasil: do homogêneo ao heterogêneo**. ConScientiae Saúde, núm. 1, Universidade Nove de Julho - São Paulo, 2002, p. 47-52.

_____. **MOVIMENTO HIGIENISTA E O PROCESSO CIVILIZADOR: Apontamentos metodológicos**. Anais do X Simpósio internacional processo Civilizador. Unicamp: Campinas, 2007.

MAGALHÃES, Justino. **Tecendo nexos: História das Instituições Educativas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Francisco, 2004.

MARCILIO, Maria Luiza. **História social da infância abandonada**. São Paulo. Editora Hucitec, 1998.

PANISSON, Ivete Teresinha Carra; ATUATTI, Mario Amarildo. **ÊXODO RURAL NO MUNICÍPIO DE ANTÔNIO PRADO NAS ÚLTIMAS DUAS DÉCADAS: CAUSAS, IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS**. Curso de Geografia da Universidade Regional do Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí, 2008. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2425/Tcc-%20Ivete%20Panisson.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 jan. 2021.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, F. (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Ed. Cortez. Terceira edição: 2011

SILVA, Jefferson Melo da. **A EDUCAÇÃO POPULAR DE ADULTOS: A IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS NOTURNAS NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (1930-1960)** Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória - ES, v. 24, n. 1, p. 9-28, jan./jun. 2018.

AS NOTÍCIAS SOBRE O CANGAÇO E A POLÍTICA DO MEDO NA IMPRENSA CEARENSE (1909-1938)

Francisco Wilton Moreira dos Santos¹

Resumo:

Este trabalho analisou as notícias sobre o cangaço na imprensa do Ceará entre os anos de 1909 a 1938. Atentamos para os efeitos que a visibilidade das ações violentas dos cangaceiros ganhou nos jornais cearenses. Partimos da articulação entre política e medo formulada pelas folhas do Ceará em diálogo com Vladimir Safatle (2015), Jean Delumeau (2007), dentre outros. Dedicamos atenção para a construção da notícia, as palavras empregadas, analisando como a imprensa cearense articulou narrativas de violência e medo em torno desses indivíduos adjetivando-os com marcas discursivas negativas. Os jornais selecionados para estudo foram: *O Rebate* (1909), *O Araripe* (1919-1920) e a *Gazeta do Cariry* (1917-1918 e 1928), folhas de Juazeiro do Norte e Crato; *A Lucta* (1914-1924), *A Ordem* (1916-1933) e *A Imprensa* (1924-1932), de Sobral; *O Sitiá* (1924-1927), de Quixadá e da capital do estado destacamos *O Nordeste* (1922-1934), *O Povo* (1928-1938), *A Esquerda* (1928) e *A Razão* (1929-1938). Percebemos a urgência que o tema ganhou na imprensa cearense instrumentos importantes no cenário político, impulsionando a venda de jornais e, além disso, o desejo de modernidade.

Palavras-chave: Imprensa Cearense. Cangaço. Política do Medo.

Introdução

A imprensa surge atrelada aos ideais de modernidade, principalmente pela difusão da palavra impressa desse imaginário e do desejo de civilização. No Ceará, os anos iniciais são importantes para esta atividade: é o período do fortalecimento dos grandes jornais, ampliação das técnicas de impressão, barateamento das folhas e agilidade na distribuição e circulação das notícias. Todas estas transformações, em especial nas duas primeiras décadas do século XX são caracterizadas pelas mudanças econômicas e políticas ocorridas no Ceará.

As notícias sobre o cangaço chamam atenção para os detalhes com que são narradas as investidas contra as populações, os incêndios, os saques e os estupros, fomentando uma espessa nevoa de medo e ajudando a criar e cristalizar imagens sobre os cangaceiros. Desse modo, objetivamos com este trabalho analisar as representações sobre o cangaço na imprensa do Ceará atentos às narrativas de violência e medo durante os anos de 1909 a 1938.

Para esta pesquisa, selecionamos e mapeamos notícias nos jornais da região Sul do Estado, *O Rebate* (1909), *O Araripe* (1919-1920) e a *Gazeta do Cariry* (1917-1918

¹ Mestre Interdisciplinar em História e Letras (MIHL - FECLESC/UECE). Este trabalho traz algumas reflexões presentes na dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em História e Letras da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central em fevereiro de 2020, intitulada *Narrativas de violência e medo: o cangaço e a imprensa do Ceará (1909-1938)*. A pesquisa contou com o apoio da FUNCAP.

e 1928), folhas de Juazeiro do Norte e Crato, respectivamente; da região Norte, *A Lucta* (1914 -1924), *A Ordem* (1916-1933) e *A Imprensa* (1924-1932), de Sobral; do Sertão Central, *O Sitiá* (1924-1927), de Quixadá; por fim, da capital do estado destacamos *O Nordeste* (1922-1934), *O Povo* (1928-1938), *A Esquerda* (1928) e *A Razão* (1929-1938).

Assim, partimos da articulação entre política e medo formulada pelos jornais cearenses em diálogo com Vladimir Safatle (2015), Jean Delumeau (2007, 2009), e outros. Dedicamos atenção para a construção da notícia, as palavras empregadas na sua composição, o local que ocupa nas folhas, observando ainda, os efeitos que a visibilidade das ações violentas dos cangaceiros ganha nos jornais cearenses, percebemos a articulação de narrativas de violência e medo em torno desses indivíduos adjetivando-os com marcas discursivas negativas.

Podemos inferir a urgência que o tema ganhou na imprensa cearense, impulsionando a venda de jornais para um público leitor atento às “notícias de sensação” e sendo utilizado inclusive, como instrumento importante na arena política local, disseminando o desejo de modernidade e civilização.

Jornais cearenses e o lugar das notícias sobre o cangaço

As menções sobre o cangaço nos jornais do Ceará aparecem de diversas maneiras. Elas estão em partes diferentes das folhas e tamanhos e espaços distintos lhes são destinados. Ao longo do período estudado elas aparecem em telegramas, em artigos, em cordéis, marchinhas de carnaval e anúncios publicitários. Além das fotografias que passaram a compor as matérias, principalmente durante os anos finais da década de 1930². O crescente número de menções feitas ao cangaço durante esses anos está entrelaçado com a própria evolução técnica e capitalista da imprensa, haja vista que nos anos 1920 a passagem da fase artesanal para a grande imprensa com viés de empresa capitalista está se consolidando no Ceará.

A imprensa se moderniza e os contornos de empresa atentas às vendas para se manter vão ficando cada vez mais delimitados: a assinatura e a incorporação de anúncios ganham maior destaque, independentemente de ter ou não apoio de um partido ou instituição³. Conforme Sodré (1966), “nos outros Estados, a imprensa estava ainda na transição da fase artesanal para a fase industrial, no início do século XX; são raros os jornais de província com estrutura de empresa” (SODRÉ, 1966: 272).

Nessa dinâmica também não se deve perder de vista toda a gama de transformações sociais, econômicas, políticas e culturais nas quais estava imerso o Estado.

² E aqui nos referimos aos jornais que tivemos acesso. Jornais de outros estados apresentam fotografias dos grupos de cangaceiros ainda na década de 1920.

³ No Rio de Janeiro e em São Paulo essa modernização se antecipa, enquanto em outros Estados ela ainda estava em fase de transição.

As duas primeiras décadas do século XX são caracterizadas pelas mudanças econômicas e políticas ocorridas no Ceará. A cidade de Fortaleza se transformava e a palavra impressa passava a fazer parte da vida da população. O avanço do capitalismo promovendo a expansão do telégrafo, do telefone, das estradas de ferro, reduzem distâncias, “facilitam a integração ao mercado nacional e criam regularidade de comércio no plano internacional” (GONÇALVES, BRUNO, 2002: 11). Assim, podemos ter uma ideia de como se dava a sua incorporação pela sociedade cearense.

Nessa amplitude cultural que ganhava a imprensa, veremos se multiplicar as notícias sobre o cangaço. Vários jornais do Ceará, de norte a sul do Estado, dedicaram tinta e páginas a esse assunto durante anos. Nas oficinas, o tipógrafo arrumava as linhas de tipo e os linotipistas digitavam sobre a folha de metal marcada pelo mercúrio compondo as páginas para serem, posteriormente, impressas nas grandes máquinas. Todavia, o desenrolar do processo histórico influenciaram na elaboração das notícias. Além disso, um jornal diário tende a apresentar mais notícias do que um que é semanal.

Exemplo disso, encontramos no jornal *A Gazeta do Cariry* apenas uma matéria durante todo o ano de 1917. Nesse período, as suas publicações estavam direcionadas para os problemas em torno da “Grande Guerra”. No jornal *O Araripe*, por outro lado, encontramos cinco menções entre os anos 1919 e 1920. Todavia, o periódico esteve durante grande parte dedicado a noticiar sobre a seca de 1919 e seus efeitos no “oásis do sertão”. Ademais, a maior parte das menções visavam afastar a ideia de que o Cariri era uma terra fadada ao cangaço. N’*O Sitiá*, verificamos a publicação de onze notícias: duas em 1925; quatro em 1926 e cinco em 1927. Em contrapartida, o jornal *O Nordeste* publica seis matérias em 1926 e mais de oitenta nos anos de 1927 e 1928⁴, para ficarmos apenas nestes exemplos.

Entre os anos de 1909 a 1911, o jornal *O Rebate* de Juazeiro do Norte vai se dedicar a rebater as críticas tecidas contra o padre Cícero e o povo de Juazeiro levantadas por seu vizinho, Crato. As notícias dedicadas a comentar o cangaço no periódico trazem-no como um “elemento destruidor”. Floro Bartolomeu⁵, quando escreveu um editorial do jornal, aparece como defensor do progresso, de um Juazeiro moderno e como defensor do padre Cícero. Em resposta às críticas feitas pelo padre Tabosa em um discurso polêmico, no qual o clérigo chamava o povo de Juazeiro do Norte de fanático, “imundo e guiado por Satanás” (O REBATE, 12/09/1909: 01), Floro escreve três artigos combativos. Um deles em defesa da população de Juazeiro, um “povo que só trabalha

⁴ Em 1927 o jornal passa a contar com duas edições diárias (manhã e tarde), o que, entre outras coisas, aponta para a sua estabilidade e o seu sucesso diante das vendas. São nos periódicos da capital cearense que vamos encontrar a maior incidência de notícias, uma média de 40 no ano de 1928, no jornal *A Esquerda*; e mais de 100 n’*A Razão* (1929-1938). São matérias que versam sobre *cangaço*, *cangaceiro* (s), *Lampeão*, *banditismo*, dentre outros.

⁵ Médico baiano que se encontrava em Juazeiro desde maio de 1908 e conquistara a confiança do padre Cícero (DELLA CAVA, 2014).

cheio de fé, pela elevação da nossa religião” (O REBATE, 12/09/1909: 01), um “(...) povo nobre, que só tem o defeito de crer fervorosamente em Deus, e não revoltar-se contra agressões tão covardes” (O REBATE, 12/09/1909: 01).

Em outro artigo, Floro defende os romeiros que peregrinavam pela cidade, “(...) o elemento produtor d’essas zonas, concentrando suas energias em prol do desenvolvimento material”, não fossem eles, “consequentemente teríamos o sinistro predomínio do cangaceiro - o elemento destruidor” (O REBATE, 26/09/1909: 02). Nesse período, as notícias são mais espaçadas, salvo os casos de conflitos levados pelos embates nos jornais, como ocorre entre Juazeiro e Crato. Mais tarde, com a Sedição de Juazeiro, veremos a ampliação dos grupos de cangaceiros e, nesse movimento, o aumento das notícias sobre estes sujeitos.

Todavia, as notícias sobre o cangaço vão ganhando mais espaço ao longo da segunda metade dos anos 1920, estampando a primeira página dos periódicos, sendo um dos assuntos mais publicados, mencionados, debatidos e replicados de outros jornais. Além disso, destacamos o papel do telegrama ganha nesse momento para os jornais no Ceará desse período. A exemplo, no início do segundo decênio destacamos alguns telegramas que circularam no jornal *A Lucta*, trazendo em sua seção “Últimas Notícias do Mundo Inteiro”, os informes sobre os feitos de “um enorme grupo de celerados” (A LUCTA, 04/09/1920: 03) atacando e matando um missionário e outro padre da colônia salesiana de Mato Grosso. Ainda em novembro publica-se a notícia da chegada em Fortaleza de Felipe Galvão, comandante do 23º BP e inspetor da polícia militar, que seguirá até Guaramiranga “onde encontrará Serpa⁶ para conversar sobre a repressão do banditismo no Cariry” (A LUCTA, 27/09/1920: 03).

É por meio dos telegramas que o jornal vai informar sobre o crescimento do banditismo no Estado do Ceará. Conforme o quadro vai se complicando, os telegramas vão migrando de página, da terceira para a segunda e, da segunda para a primeira, de acordo com a gravidade da ação e da importância da notícia. Ao longo de toda a década de 1920 veremos a tônica que essas notícias vão ganhando, ora dando conta da ação dos grupos de cangaceiros e suas investidas contra fazendeiros ou populações pobres, ora dando conta das mortes deles em combate com a polícia, como este que estampa a primeira página do jornal *O Sitiá*, informando que o governo da Paraíba “(...) leva aos arraiais dos bandidos, em pouco mais de um anno, 17 baixas. Até hoje foram mortos 14 cangaceiros e capturados 3” (O SITIÁ, 20/12/1925: 01).

Sobre o Ceará, no entanto, as notas são outras: *A Ordem* publica telegrama com notícias de Fortaleza dizendo que “Os cangaceiros continuam dominando toda zona

⁶ Justiniano de Serpa nasceu em Aquiraz no ano de 1852. Bacharelou-se pela Faculdade de Direito de Recife em 1888 e assumiu a presidência do Estado do Ceará em 1920. Doente, precisou se afastar e foi sucedido por Ildefonso Albano em 1923. No ano seguinte, seria Moreira da Rocha o novo presidente do Ceará.

do Estado” (A ORDEM, 18/06/1926: 04). Somente seis meses depois é que podemos ler n’A *Imprensa*: “UM DE MENOS - Estamos informados de que succumbio no dia 14 de novembro, na fazenda Jaçanã, município do Ipú, o conhecido cangaceiro Antonio Rodrigues, acunhado por Chapeu Grande” (A IMPRENSA, 08/12/1926: 01).

Com a chegada da década de 1930 e toda a articulação que vai se desenhando no país, as mudanças culturais e sociais e as tentativas de aproximação entre os intelectuais da imprensa e os do governo, as repressões e censuras impostas aos jornalistas que se opusessem ao “Brasil Novo”, tem impactos nas notícias sobre o cangaço nos jornais cearenses. A exemplo, as manobras do Estado Novo para legar ao cangaço esquecimento.

As notícias sobre o cangaço continuam a aparecer, mas o espaço dedicado a elas diminuem e sua localização nas folhas cearenses também mudam, indo para terceira ou quarta página. Quando Lampião, Maria Bonita e nove integrantes de seu grupo na grotta de Angicos, Sergipe, em julho de 1938, as notícias sobre o cangaço voltam a ter destaque na imprensa do Ceará. Telegramas noticiaram o sucesso das forças da polícia volante alagoana, que sob a liderança do Tenente João Bezerra, decapitaram “Lampeão, sua mulher nove comparsas” (O POVO, 29/07/1938: 01). Jornais cearense e a periódicos de todo o país noticiaram o fim do “rei do cangaço”.

Política do medo na imprensa do Ceará

Partimos de uma articulação entre medo e política na sociedade cearense durante as décadas de 1910 a 1930 para pensarmos as relações que se estabeleciam entre os cangaceiros e os outros atores sociais nesse período. Veremos mudanças significativas quando pensamos essa relação, uma vez que o surgimento dos bandos independentes vai causar o primeiro estranhamento e assustar as elites locais, antes senhores do mando, agora, em certa medida, sentiam-se reféns de algumas das ações dos grupos de cangaceiros que grassavam pelo sertão⁷.

O medo que as elites locais gestavam dessa nova forma “profissional” de banditismo, pode ser captada principalmente a partir do fim da Sedição de Juazeiro, em 1914 e com os problemas causados pela terrível seca do ano seguinte. Além disso, essas ações coadunam com os ideais de civilização, progresso e ordem que as cidades e, o país, como um todo, aspiravam. Portanto, nada condizente com a “leva de facínoras” que aterrorizava e ameaçava a vida e os lares do povo cearense⁸.

⁷ Segundo Pericás (2010) o início da década de 1920 marca o auge do banditismo independente. Entre os anos de 1919 e 1927 “em torno de 54 bandos agiram no Sertão e no Agreste nordestinos” (PERICÁS, 2010: 18).

⁸ O clima de insegurança foi um caminho trilhado pelas elites para justificar o expurgo da vida cangaceira dos sertões. Discurso usado apenas quando era conveniente, pois, muitas vezes “ambos se fortaleciam com a celebração de alianças de apoio mútuos, surgidas de formas espontânea por não representarem requisitos

As mensagens enviadas para a Assembleia Legislativa do Ceará em primeiro de julho de 1915, pelo então Presidente do Estado Benjamin Liberato Barroso, são reveladoras de queixas concernentes a ampliação e “profissionalização” do banditismo no sertão. Antes “(...) Os cangaceiros, geralmente eram homens de baixa classe, se mesclavam com os negros captivos, fugidos das senzalas dos proprietários, percorriam os sertões, acoutando-se nas serranias e matas de onde só saíam para a prática de crimes” (MENSAGEM DO GOVERNADOR-CE, 01/07/1915: 12-13. Grifo nosso).

É fácil perceber no trecho descrito de imediato que esse medo tem classe e cor bem demarcados. Os cangaceiros são colocados como *homens de baixa classe*, ou seja, o sertanejo pobre é tido como mais afeito ao crime. Ele, mesclando-se com o negro fugido, preferia o anonimato, escondendo-se nas matas “de onde só saíam para a prática de crimes”, diferente da nova leva de cangaceiros independentes, com ações e trajas extravagantes que marcavam o “seu novo modo de viver”.

A medida que avançamos nos anos vinte e trinta, veremos ser cada vez mais recorrente o discurso que reclama segurança, que critica os governos diante da sua incapacidade de proteger as pessoas e contornar o cenário caótico que se instaurava. O medo é mobilizado para atender a interesses, (re)construindo discursivamente práticas e sujeitos.

Nesse sentido, vamos destacar três medos que sobressaem nas narrativas presentes nas folhas cearenses. O primeiro deles é o medo da morte. Os jornais cearenses vão mobilizar o que Jean Delumeau (2007) chama de “medo fundamental”, o medo da morte. “Todos os medos contêm, em graus diferentes, essa apreensão fundamental; e, portanto, o medo não desaparecerá da condição humana ao longo de nossa peregrinação terrestre” (DELUMEAU, 2007: 41). Esse medo nos acompanha a todo instante e é também pelo temor à finitude que medimos certas ações ao longo dos dias. As ações dos cangaceiros narradas nos jornais aparecem como uma ameaça a vida.

Destacamos os eventos de 1930, quando o jornal *A Ordem*, de Sobral, comenta prisão do “indivíduo Manoel Leitão” que “acompanhado de dois cangaceiros assassinou, em pleno dia, barbaramente, o infeliz Alberico Miranda de Mello, proprietário naquela cidade” (A ORDEM, 08/02/1930: 04). Mais tarde, o mesmo periódico comenta um “Barbaro assassinato em Senador Pompeu”. O subtítulo enfatiza o apelo dramático: “Os bandidos do antro de Miguel Calmon massacraram o cel. Pedro Coelho”. (A ORDEM, 29/03/1930: 02. Grifos nosso). Evidenciamos aqui o impacto que estas “notícias de sensação” (BARBOSA, 2007) tem na vida dos leitores, constantemente bombardeados com narrativas de violência e medo.

Na capital cearense o jornal *A Razão* menciona os atos bárbaros cometido por Lampião e seu “bando sinistro” no interior de Sergipe, onde depois do ataque, “o de sobrevivência nem para uma nem para outra das partes, e sim, condição de maior poder” (MELLO, 2011: 87).

facínora manda abrir o ventre de um velho e passa a banha do morto no punhal e no fusil” (A RAZÃO, 14/08/1931: 04). As fábulas dantescas que se criam em torno da figura de Lampião e seu grupo levam ao crescente do medo gestado dentro dessa sociedade, revelando ainda, toda a arte jornalística do apelo aos sentimentos do público que as “notícias de sensação” podem causar.

Esses discursos são responsáveis por contribuem para uma imagem de sertão: um lugar atrasado, incivilizado e perigoso, onde seus habitantes eram brutos, animalizados e violentos; um espaço da barbárie, do caos, da desordem e do medo. Não podemos perder de vista os impactos que destes na venda dos jornais. Assim, a morte aqui também funciona como um espetáculo midiático “a proliferação da morte violenta, fruto da guerra urbana e da desigualdade social, faz com que para os meios de comunicação neste caso seja importante não a morte em si mesma, mas o espetáculo da brutalidade cotidiana” (BARBOSA, 2004: 02).

Nesse caso, podemos pensar as notícias constantemente veiculadas nas folhas cearense para além da venda, mas também direcionada para um olhar específico do espaço citadino como fruto do caos, da desordem e da insegurança. Essas notícias podem ser mobilizadas como formas de reclamar segurança, ordem e de criticar os governos e seu fracassado policial. Assim, destacamos um segundo medo presente nos jornais do Ceará: a ameaça ao controle, à ordem⁹.

No livro *Circuito dos Afetos* (2015), o filósofo Vladimir Safatle constrói uma articulação entre afetos e corpo político na qual o medo é a paixão que, guardadas algumas ressalvas, faz o homem respeitar as leis. Assim, para o autor, “compreender sociedades como circuitos de afetos implicaria partir dos modos de gestão social do medo, partir de sua produção e circulação enquanto estratégia fundamental de aquiescência à norma” (SAFATLE, 2015: 16). O medo é o responsável por unir rapidamente as pessoas em torno de um objetivo. Desse modo, o medo da morte, da invasão dos lares, da desonra, transforma-se em motor da coesão social (SAFATLE, 2015).

Ordem e controle são temas caros quando pensamos a recente República. Ideais de civilização vão marcar os discursos de muitos jornalistas nesse momento. Lembremos que o jornal nasce como representante e impulsionador desse imaginário. Pensando-os como mecanismos de poder capazes de elaborar e criar memórias coletivas dado a sua visibilidade, se detém grande tiragem e circulação igualmente ampla, os jornais são responsáveis pela propagação de ideias, “(...) crenças e valores que se pretende difundir a partir da palavra escrita” (LUCA, 2008: 140). E dentre esses, o imaginado desejo de civilização. Assim, o cangaço, remetia a uma palavra pejorativa, usada para

⁹ E aqui principalmente o medo de uma elite diante das ameaças às suas propriedades privadas o medo de não controlar sujeitos que antes estavam ao seu alcance. O medo de perder o controle do mando em uma sociedade patriarcal e paternalista.

ofender e acusar; o cangaceiro, por sua vez, lembrado como um representante do atraso, da barbárie e, portanto, um entrave à civilização.

A exemplo, podemos citar os episódios de março de 1926. O jornal *O Nordeste* noticiava a chegada de Lampião em Juazeiro do Norte para combater os “revoltosos” da Coluna Prestes. Sua estadia na cidade era uma afronta ao bem viver e à moral social, segundo o periódico, o município estava “desmoralizado”. A culpa de toda aquela “Miséria e Vergonha” era do padre Cícero acusado de protetor do cangaceiro e o idealizador daquela “indesejável” visita às terras cearenses.

Caminho semelhante é percorrido pelo jornal *A Imprensa*, de Sobral na década de 1930. Além da crítica às instituições e seu entrelaçamento e tolerância com os grupos de cangaceiros, na folha lemos que não há nada que justifique, “com os foros de civilização que procuramos inculcar no animo das velhas e novas potências reine entre nós, por mais tempo, esta praga” (*A IMPRENSA*, 24/05/1931: 02). Era importante não ficar desmoralizado diante das outras nações e na mesma edição, o jornal, em tom retórico, pergunta: “O que não dirá a Argentina das nossas possibilidades guerreiras e das nossas condições defensivas? Que somos um povo cujas forças armadas não tem sequer a habilidade de combater uma leva de facínoras ambulantes” (*A IMPRENSA*, 24/05/1931: 02).

Evidente que são muitas questões advindas de uma elite letrada minoritária, cidadã e, em sua maioria, com ideais republicanos. É justamente o medo de perder o controle exercido durante anos que se vai mobilizar constantemente esses discursos. É nesse sentido que comentamos o terceiro medo midiático veiculado pelos jornais do Ceará: o medo do outro. Dizendo de forma diferente, trata-se do medo da revolução do pobre. Nesse sentido, é preciso pensar como se constrói e produz essa relação com a alteridade.

O medo do outro é um temor recorrente na história e ele se opera em várias dimensões, segundo Leticia Matheus (2011). A autora, em diálogo com Todorov (1988), estabelece três operações no processo de produção da alteridade. Em primeiro lugar destaca-se o maniqueísmo: o outro é bom ou mau. Assim, se ele é mau, seu oposto considera-se superior. Em segundo lugar, estabelece-se uma proximidade ou distanciamento com o outro, rejeitando ou assimilando a sua identidade. Por fim, e em terceiro lugar, “constitui ignorar a identidade do outro” (MATHEUS, 2011: 62). Não podemos esquecer que estas relações se entrecruzam e devem ser compreendidas dentro do complexo cultural da sociedade que estamos estudando.

Delumeau (2009) observou que o temor do novo era tão comum como o receio ao vizinho, isto é, aqueles que estavam próximos (DELUMEAU, 2009). Desde início do século XIX a população cearense, em sua maioria pobre e rural, era vista pela elite como uma classe vadia, ociosa, incapaz de trabalhar por conta própria e portadora

de uma violência inata. Se não podiam trabalhar por suas próprias mãos, tinham que obedecer, subordinar-se aos poderosos (REIS JR, 2017). Sem desconsiderar a estrutura de desigualdades sociais que se estabelecem no território cearense há tempos, percebemos que há grupos sociais que tem direito ao medo e outros que perpetram o medo (MATHEUS, 2011).

Ao lermos notícias relacionadas aos grupos de cangaceiros nos deparamos nos periódicos com as palavras *facínoras*, *bandidos*, *gagsters*, associados a esses indivíduos: “Iguatú Sanguífero” é o título da matéria que estampa a primeira página do jornal *O Imparcial*, da capital cearense, informando que a população daquele lugar “(...) há dias vive sob a maior apreensão, devido a permanência do famigerado grupo dos Paulinos, de Aurora” (O IMPARCIAL, 27/04/1927: 01). “Crime da fazenda Jurema”, escreve *A Esquerda* em maio de 1928, onde podemos ler que “o assumpto de todas as palestras continua a ser o caso do assassinato dos fazendeiros bahianos, por um grupo de cangaceiros do cel. Pedro Silvino, chefiado pelo terrível bandido Antônio de Souza Lima” (A ESQUERDA, 18/05/1928: 01. Grifos nossos).

Apesar de falarmos de um medo que parece distante (separados por classe social e cor, em muitos casos), portanto produzindo um distanciamento da pequena elite letrada que consome o jornal, temos também o medo mais próximo, de grupos sociais que não se identificam com a elite e, tão pouco com os cangaceiros. A população pobre e desassistida quando colaborava com os cangaceiros o fazia por medo de represálias, mas também porque sabia que era uma possibilidade de contar com proteção, ainda que mínima, contra os desmandos e violências perpetradas pelas forças volantes. Então, em muitos jornais, a produção do medo continuava atrelando o sucesso dos cangaceiros à colaboração existente entre o “pobre”, o “inculto”, os “chefes políticos” e, às vezes, os governantes e a própria polícia.

Considerações finais

A imprensa do Ceará difundiu em suas páginas numerosas notícias que adjetivavam o cangaceiro com marcas discursivas negativas. Estas narrativas, ao analisadas dentro da conjuntura da época, nos levam a múltiplas leituras, uma delas ligadas ao insucesso do processo civilizador que se pretendia naqueles inícios das décadas de 1910 até meados de 1930. Pautadas nos ideais de ordem e progresso e da defesa da propriedade privada, levantadas por uma elite cidadina, letrada e republicana, o cangaço simbolizava o entrave à civilização.

A manutenção da ordem era constantemente reclamada nas folhas cearenses com críticas às instituições governamentais, em especial à polícia que, além de fraca e indisciplinada, segundo os jornais, era ainda acusada de fazer acordos com os grupos de

bandidos que grassavam o sertão. A força policial não se mostrava capaz de dismantelar as ações dos cangaceiros, agora cada vez mais ousadas, mencionados como um inimigo cruel, implacável e quase invencível, o que ampliava ainda mais o medo diante desses sujeitos, a ameaças à honra e aos lares sertanejos.

Esse medo se constitui dentro do universo estudado, no qual os senhores do mando sentem seu mundo ruir aos poucos por não exercerem como antes sua força contra os grupos de bandidos que outrora foram seus subordinados. É importante ressaltar que ao falamos de medo da revolução do pobre estamos relacionando ao medo de perder o controle sobre essa população. O cangaceiro, durante bom tempo, foi um braço que ofertou apoio as elites e, a partir do momento que ele decide seguir a vida errante, veremos crescer as narrativas de combate a estes sujeitos, atreladas ao ideal de cidade também emerge sob os bordões republicanos.

As notícias de violência e medo tem ainda outro significado importante para os jornais: a ampliação das suas vendas. Atentos ao impacto que as “notícias de sensação”, os jornais exploraram através de apelos dramáticos e estratégias visuais os sentimentos do leitor. A ideia que não dever ser abandonada é a de envolver aquele que recebe a notícia, de modo que o leitor ficasse sensibilizado, sentisse medo, ficasse chocado e, de certa forma, acabasse “vivendo” aquelas cenas e sentindo-se parte da narrativa.

Fontes

Mensagens do Governador do Ceará (1915)

Jornais consultados

A Esquerda (1928)

A Imprensa (1924-1932)

A Lucta (1914 -1924)

A Ordem (1916-1933)

A Razão (1929-1938)

Gazeta do Cariry (1917-1918 e 1928)

O Araripe (1919-1920)

O Imparcial (1927)

O Nordeste (1922-1934)

O Sitiá (1924-1927)

O Povo (1928-1938)

O Rebate (1909)

Referências

- BARBOSA, M. **História cultural da imprensa - Brasil - 1900- 2000**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- BARBOSA, M. A morte imaginada. **Anais do Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação (Cmpós)**. São Bernardo do Campo, São Paulo, 2004.
- DELLA CAVA, R. **Milagre em Joazeiro**. Tradução De Maria Yedda Linhares. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- DELUMEAU, J. **História do medo no ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- DELUMEAU, J. Medos de ontem e de hoje. In: NOVAIS, A. **Ensaio sobre o Medo**. São Paulo: Senac, 2007.
- GONÇALVES, A. BRUNO, A. (Org.). **O Trabalhador Gráfico**. Edição fac-similar. Fortaleza: Editota UFC, 2002.
- LUCA, T. R de. Fontes impressas: história dos, nos e por meio de periódicos. In: PINKSY, C. B. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.
- MATHEUS, L. C. **Narrativas do medo: o jornalismo de sensação além do sensacionalismo**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2011.
- MELLO, F. P. de. **Guerreiros do sol: violência e banditismo no Nordeste do Brasil**. São Paulo: A Girafa, 2011.
- PERICÁS, L. B. **Os Cangaceiros: ensaio de interpretação histórica**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- REIS JR, D. de O. As “classes perigosas” no sertão dos Oitocentos: justiça, conflitos sociais e violência. In: CÂNDIDO, T. A. P; NEVES, F. de C. **Capítulos de História Social dos Sertões**. Fortaleza: Plebeu Gabinete de leitura Editorial, 2017.
- SAFATLE, V. **Circuito dos Afetos: Corpos políticos, Desamparo, Fim do Indivíduo**. 2. ed. rev.; 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- SANTOS, F. W. M. dos. **Narrativas de violência e medo: o cangaço e a imprensa no Ceará (1909-1938)**. 2020. 150f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em História e Letras) - Universidade Estadual do Ceará, 2020..
- SODRÉ, N. W. **História da Imprensa no Brasil**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1966.
- TODOROV, T. **A Conquista da América**. A questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

O ASSÉDIO MORAL NO AMBIENTE LABORAL: UM OLHAR A PARTIR DOS PROCESSOS TRABALHISTAS DO TRT 24^a REGIÃO

Lorena de Andrade Barbosa¹

Maria Augusta de Castilho²

Maria Christina de Lima Félix Santos³

Resumo:

O presente estudo busca evidenciar o que é o assédio moral e como esta prática se caracteriza no meio ambiente laboral, bem como suas espécies, condutas e sujeitos envolvidos. Neste contexto, foram realizadas análises de dois processos trabalhistas selecionados como parâmetro para este estudo, de modo a evidenciar a realidade de um trabalhador, vítima dessa violência. Utilizou-se nesta pesquisa uma abordagem interpretativa, com uma metodologia analítica, cujo embasamento teórico foi obtido a partir de consultas bibliográficas em livros e trabalhos científicos, além de consultas documentais das reclamações trabalhistas do TRT - 24^a Região - MS do ano de 1981. Além disso, busca-se investigar as consequências àqueles que são vítimas desta violência e as ações que vêm sendo desempenhadas visando o combate, prevenção e assistência à vítima.

Palavras-chave: Assédio Moral. Ambiente de Trabalho. Violência.

Introdução

O presente trabalho e as reflexões aqui apresentadas foram originados a partir das pesquisas realizadas no Laboratório de História (LABHIS), da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com o plano de pesquisa intitulado: Análise dos Processos Trabalhistas do Tribunal Regional do Trabalho - MS (1962-1984).

Neste estudo utilizou-se de uma abordagem interpretativa, por intermédio do método analítico cujo embasamento teórico foi obtido a partir de consultas bibliográficas em livros, trabalhos científicos, artigos e aos processos trabalhistas do TRT - 24^a Região, que foram cedidos ao LABHIS.

A pesquisa teve por objetivo compreender o que é o assédio moral e como este se caracteriza, especificamente, no meio ambiente laboral, bem como suas espécies,

¹ Acadêmica do 6º semestre do curso de História pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Bolsista CNPQ e pesquisadora do PIBIC, atualmente desenvolvendo pesquisa no Laboratório de História - LABHIS. E-mail: lorenaandrade1702@yahoo.com.

² Pós-doutorado em Linguística e Doutorado em Ciências Sociais - História do Brasil, ambos pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora no Curso de Graduação em História e Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Local (PPGDL) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), sendo também responsável pelo Laboratório de História - LABHIS. Orientadora da pesquisa. E-mail: rf5296@ucdb.br.

³ Doutorado em Desenvolvimento Local e Mestrado em Desenvolvimento Local, ambos pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Especialização em Métodos e Técnicas do Ensino Superior, pelo Centro de Ensino Superior de Campo Grande (CESUP) e Graduação em Pedagogia, pelas Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso. Co-orientadora da pesquisa. E-mail: mclfs@yahoo.com.br.

condutas e sujeitos envolvidos. Para isto, em um primeiro momento, foi realizado um levantamento bibliográfico de autores desta área temática e, em seguida, procedeu a análise e citação dos processos trabalhistas selecionados para a pesquisa. Desse modo, evidenciou-se a realidade de agressões morais cometidas aos trabalhadores naquela época, e, estando ainda presentes atualmente.

Posteriormente, o estudo toma como foco as consequências àqueles que são vítimas desta forma de abuso, bem como, contextualizando as ações que vêm sendo desempenhadas, o combate, a prevenção e a assistência à vítima, além de problemas a serem superados no sentido de garantia da proteção à dignidade dos proletários.

Breve contextualização histórica acerca do trabalho

A palavra trabalho é originária do latim *tripalium*, termo utilizado para descrever um instrumento de tortura composto por três paus, remetendo desta forma a uma ideia inicial de sofrer, que posteriormente passou para a de esforçar-se (CUNHA, 2012). De acordo com o Dicionário de Conceitos Históricos, sua definição mais comum é a de toda ação de transformação da matéria natural em cultura, em outras palavras, toda transformação decorrente da ação humana (SILVA; SILVA, 2010).

No intuito de suprir suas necessidades básicas e garantir sua sobrevivência, o ser humano passa a interagir junto à natureza e utilizar os recursos por ela oferecidos de uma forma que pode ser vista de uma maneira um tanto instintiva. Este ser humano muito se assemelha aos animais, distinguindo-se destes apenas pelo fato de que neste processo executado junto à natureza na busca de garantia de sua existência, além de imprimir mudanças à esta, ele também altera a si mesmo e desenvolve a capacidade de se adaptar ao meio em que vive (SILVA; GARCIA, 2001).

Nos primórdios das civilizações antigas, a organização social se dava por meio de comunidades baseadas nos laços familiares. No mundo greco-romano se evidencia o modelo de sociedade dos Gens e, que de acordo com Coulanges (1961), era uma organização familiar autossuficiente e organizada, na qual cada uma tinha seu chefe bem como suas crenças e leis próprias. A utilização de servos e escravos nessa unidade patriarcal se deu a partir da necessidade recíproca entre ricos e pobres, e, também por razão do princípio do trabalho livre não ser compatível com o estado de isolamento que viviam.

A partir do constante crescimento populacional que acarretou a fragmentação destes grupos, a utilização da mão de obra escrava passou a ser utilizada de forma ampla no mundo greco-romano. Nestas duas sociedades, o trabalho era concebido como uma atividade indigna e envolvendo apenas a força física. Enquanto os escravos faziam o trabalho duro, a pequena parcela privilegiada da população, que possuía o *status* de

cidadania, podia usufruir do ócio e se dedicar às atividades de prestígio, sendo elas: a política, as artes e as ciências.

Essa concepção do trabalho como uma atividade subalterna pode ser evidenciada nos escritos do filósofo grego Aristóteles (1998), no qual este argumenta que todos os seres vivos, desde os primeiros instantes do nascimento estavam marcados pela natureza para comandar ou obedecer. Aqueles que não possuíam nada melhor para oferecer além de seus corpos e membros, aqueles que tinham tão pouca alma e meios, estavam predestinados a servir.

Com o colapso do regime de escravidão, que foi a base principalmente das sociedades grega e romana, novas transformações políticas, econômicas e sociais aconteceram e a atividade laboral adquiriu novas características e funções dentro da sociedade europeia. Neste contexto, ocorre a queda do Império Romano e marca-se o início da Idade Média, período em que a escravidão deixa de ser a principal mão de obra e é amplamente substituída pelo trabalho servil⁴.

No processo de fragmentação do sistema feudal e transição para a Idade Moderna, ocorreu o crescimento do comércio decorrente dos excedentes de produção bem como das cruzadas, que possibilitou o restabelecimento de rotas comerciais com a região ocidental. Como consequência do crescimento do comércio nas cidades, desencadeou-se o aumento da demanda por produtos agrícolas visto que aqueles que estavam nos centros urbanos se dedicavam a atividades artesanais e comerciais. Neste contexto, Pereira e Gioia (1996, p. 164-165) enfatizam que:

Essa situação, aliada ao crescimento populacional - favorecido pela diminuição da incidência de epidemias, produto, por sua vez, entre outros fatores, da maior disponibilidade e melhor qualidade de alimentos que os aperfeiçoamentos técnicos possibilitaram -, tornou necessário o crescimento da produção agrícola, o que levou à abertura de novas terras ao cultivo. Essas terras atraíram muitos camponeses, que se libertaram dos feudos e passaram a cultivá-las, em troca de pagamento aos senhores feudais pelo seu arrendamento. Muitas terras incultas foram, assim, transformadas em terras produtivas.

Contudo, a partir do processo de cercamento⁵ que se inicia no século XVI, esses camponeses fixados à terra são despojados de forma súbita e violenta de seus meios de subsistência e lançadas no mercado de trabalho como proletários absolutamente livres (MARX, 2013). Desta forma, essa população expropriada de suas terras formou nos

⁴ Franco Júnior (2001) assevera que nesta relação de trabalho, o servo recebia de seu senhor os manso, que era um lote de terra cujo cultivo dependia sua sobrevivência e em troca da qual se realizava o pagamento das taxas ao seu senhor. Tinham ainda de trabalhar em lugares e em tarefas indicados por ele sem qualquer remuneração. Em troca, o trabalhador servil recebia a posse vitalícia e hereditária de seu manso bem como proteção militar.

⁵ Também conhecido como “Inclosures”, os cercamentos foram a conversão de terras comunais, ou seja, as do povo, em propriedades privadas (MARX, 2013).

centros urbanos um grande contingente de mão de obra disponível e barata, que se caracterizou como uma das bases para o desenvolvimento industrial que ocorreria.

A Revolução Industrial que nasce na Inglaterra, em meados da década de 1780 assinala uma brusca mudança nas esferas econômicas, tecnológicas, políticas e sociais, onde o homem perde o poder produtivo e passa a se concentrar nas mãos dos capitalistas industriais, impondo uma nova dinâmica nas relações trabalhistas onde o homem passa a vender sua força de trabalho em troca de salário. Nessa assertiva, Hobsbawm (1997, p. 44) assevera que: “foram retirados os grilhões do poder produtivo das sociedades humanas, que daí em diante se tornaram capazes da multiplicação rápida, constante, e até o presente ilimitada, de homens, mercadorias e serviços”.

No final do século XIX, na Europa, os movimentos operários reivindicando melhorias nas condições de trabalho ganhavam cada vez mais força. Barros (2016) aponta que as relações de trabalho eram presididas por uma regulamentação essencialmente autônoma que resultou no surgimento de uma liberdade econômica opressora. Neste contexto, a autora pontua que a Igreja e o marxismo insurgiram contra o liberalismo, pois, a primeira não poderia compactuar com um modelo que feria a dignidade humana e a segunda, porque os princípios do liberalismo oprimiam a classe trabalhadora.

No Brasil, influenciados pelas ideias marxistas vindas da Europa, surgem em todo o país organizações de trabalhadores engajados na luta contra uma realidade precária de trabalho. Giannotti (1986) ressalta que a classe operária começou a se organizar em associações mutualistas e ao ficar mais numerosa, propiciou novas formas de organizações, bem avançadas na resistência direta à classe patronal e ao governo, sendo que neste contexto a greve surge como arma principal, inclusive inicia-se a organização de vários sindicatos.

Cabe assinalar que, segundo o historiador Cláudio Batalha (2017) em entrevista à BBC Brasil, a primeira greve geral que ocorreu no país e que perdurou por trinta dias, iniciou-se por mulheres. Além de questões específicas do setor, somava-se a revolta destas mulheres em relação ao assédio que sofriam dos funcionários responsáveis pela supervisão da limpeza do chão das fábricas. O mesmo historiador acrescenta ainda que não era incomum na época um funcionário com cargo de chefia tirar proveito deste poder em relação aos demais.

Com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), por meio do Decreto - Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, passou a ser obrigatório o registro formal do empregado, estabelecendo o limite de oito horas de jornada de trabalho, assegurando também, o direito às férias e manifestações grevistas, dentre outros. Além disso, a CLT também dispôs as regras referentes à organização dos sindicatos, bem como, da Justiça do Trabalho e Ministério Público do Trabalho. Cabe evidenciar que devido às mudanças nas relações trabalhistas ao longo das décadas, as regras dispostas na CLT passaram por

atualizações e outras legislações foram incluídas no intuito de assegurar os direitos dos trabalhadores.

Em 1948, é proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que dentre seus preceitos afirma que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direito (Art 1º), além de que todos têm direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego (Art.23, I).

Outro marco, no que se refere à garantia dos direitos dos trabalhadores brasileiros foi a instituição da Constituição Federal Brasileira de 1988, na qual os valores sociais do trabalho e a dignidade humana foram pontuados como um dos fundamentos da República. Ressalta-se também que foram inseridos vários outros preceitos referentes a seguridade de direitos e dignidade, como por exemplo o inciso III do Art. 5º que estabelece, que “ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante”.

No entanto, ainda há muito de ser feito no que se refere à garantia dos direitos de proteção aos milhares de trabalhadores no Brasil. Questões como a precariedade no ambiente laboral, discriminação de gênero e diferenças salariais, jornadas exaustivas, não pagamento de horas extras, irregularidades contratuais, assédio moral, constatação de trabalho escravo contemporâneo, dentre outros, ainda são uma frequente realidade nos dias atuais.

Conceito de assédio moral no ambiente de trabalho

Ao longo da história as relações de trabalho sempre estiveram permeadas por diferentes manifestações de violência devido à estrutura hierárquica marcada pela desigualdade e exploração da força de trabalho de um homem pelo outro. Por vezes, a violência é compreendida apenas como uma ação explícita, porém, é necessário considerar que esta pode se manifestar de diversas formas, inclusive de maneira invisível. Heloani (2003, p. 57-58) pontua que:

Em geral, quando se fala ou se pensa em violência, é inevitável a associação com atos de agressão física. Violência, nesse sentido, é um ato concreto, visível, público, e que normalmente resulta em um dano palpável, objetivo e observável. Por outro lado, quando pensamos especificamente em violência no ambiente de trabalho, a primeira imagem que vem à mente é a do assédio sexual [...]. Porém, há muito mais a ser considerado sobre a violência nas relações de trabalho do que somente a violência que se traduz em abuso sexual. Em muitos casos, comuns nas empresas, o que se nota é uma forma particular de violência, sutil e perniciososa; uma forma de violência que gera vítimas entre indivíduos, grupos e organizações. Damos a essa forma de violência invisível o nome de assédio moral.

Apesar de sempre ter existido historicamente, essa sutil manifestação de violência no ambiente laboral que se conhece como assédio moral, só passou a ser caracterizada e estudada de forma sistemática a partir de 1996, quando o psicólogo alemão Heinz Leymann (1996) publicou sua primeira pesquisa sobre o tema intitulada: *The Content and Development of Mobbing at Work*.

Mobbing foi o termo utilizado por Leymann para identificar e distinguir a prática do assédio moral como uma forma de violência de natureza e características próprias. Este conceito utilizado pelo alemão surgiu a partir dos estudos do etólogo Konrad Lorenz para descrever o comportamento ameaçador de um grupo de animais em relação a um único.

Para Leymann (1996), o termo *mobbing* se refere a ações hostis frequentes e de longa duração no ambiente de trabalho que são direcionadas de um indivíduo ou grupo para uma única pessoa que, devido à ação agressiva dos demais, acaba por indefeso, desamparado e psicologicamente doente.

A partir de seus apontamentos sobre o fenômeno e a difusão dos mesmos, surgem diversas pesquisas sobre o tema em toda a Europa e dentre os diversos pesquisadores que passaram a desenvolver pesquisas sobre o tema, destacou-se a psiquiatra francesa, Marie France Hirigoyen (2012), cujas obras incendiaram o debate em muitos países, influenciando particularmente pesquisadores na França e América Latina (BRADASCHIA, 2007).

De acordo com Hirigoyen (2012)⁶, entende-se como assédio em um local de trabalho toda e qualquer conduta abusiva que se manifesta sobretudo por comportamentos, palavras, atos, gestos, escritos que possam trazer danos à personalidade, dignidade ou à integridade física ou psíquica de um sujeito, pôr em perigo o seu emprego ou degradar o ambiente de trabalho. Trata-se de um fenômeno circular, que nasce como algo inofensivo e propaga-se insidiosamente, no qual a agressão pode se manifestar de colega para colega (horizontalmente), de um superior para o subordinado (vertical descendente) e em casos mais raros, pelo subordinado a seu superior (vertical ascendente).

Ainda de acordo com a autora, essa guerra psicológica agrega os fenômenos do abuso de poder e a manipulação perversa, no qual o medo da demissão não é uma explicação suficiente para a submissão da vítima que fica psicologicamente atada e impedida de reagir. Existem variados procedimentos perversos que se assemelham a armadilhas e são utilizados por parte dos agressores de forma consciente ou não, dentre eles a recusa a uma comunicação direta, desqualificar e desacreditar o sujeito, isolamento, vexamento, indução ao erro e assédio sexual.

⁶ No Brasil, os doutrinadores e a população receberam a denominação de assédio moral dada pela psicóloga Hirigoyen, por entenderem que se enquadra perfeitamente à realidade vivenciada pela pessoa assediada (MPT, 2019).

Quanto ao perfil dos agressores, Heloani (2004) assevera que estes possuem traços narcisistas e destrutivos, estando constantemente inseguros em relação a sua própria competência profissional e, por vezes, podem demonstrar fortes características de personalidade paranoica, projetando nos demais aquilo que não conseguem aceitar em si mesmos.

No contexto capitalista, percebe-se que a individualidade, competitividade e a ideia de produtividade são elementos intrínsecos na dinâmica da sociedade. No ambiente de trabalho, as empresas buscam incessantemente o aumento de sua produção e lucros, exigindo de seus empregados esforços que ultrapassam suas capacidades além de fomentar um ambiente de competição entre eles, criando-se desta forma um cenário favorável ao surgimento de práticas de assédio moral. Alkimin (2013, p.16) assevera:

[...] o assédio moral tem como principal causa a política de organização e reestruturação nas empresas, cuja organização visa a política neoliberal implantada pela globalização, e, com isso, busca-se uma produtividade e competitividade à custa da redução de custos e mão de obra, criando-se, principalmente no setor produtivo, um ambiente propenso à prática do assédio moral.

Considerando toda essa reflexão histórica e conceitual do abuso no ambiente laboral pela vertente do assédio moral, apresentam-se, como exemplo, casos reais e apreciados pela Justiça do Trabalho de MS - 24^a Região. No decorrer dos estudos realizados no Laboratório de História (LABHIS) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), dos oitenta processos (Ações por Reclamações Trabalhistas) iniciados no ano de 1981, que tramitaram perante o Tribunal Regional do Trabalho (TRT) da 24^a Região nas cidades de Corumbá e Campo Grande, cinco deles traziam casos de trabalhadores que foram expostos a situações que hoje se configuram como assédio moral no ambiente laboral. Destes cinco processos foram selecionados dois como parâmetro para análise do artigo em tela.

Na reclamação trabalhista nº 836/81⁷, os reclamantes S.C.F e E.R.S⁸, tidos como casados embora não da forma legal, compareceram à Junta de Conciliação e Julgamento⁹ de Campo Grande reivindicando: aviso prévio, saldo de salários, horas extras, férias e 13^º salário. Estes relataram que seus contratos de trabalho foram firmados verbalmente, sendo que o reclamante/varão foi admitido como operador de máquinas e a reclamante como tratorista. Dentre o que foi relatado por eles sobre a realidade laboral

⁷ Na audiência realizada em 03/07/81, as partes entraram em conciliação na condição de que a reclamada, para pôr fim à demanda, realizasse o pagamento da importância de CR\$ 13.000,00 (cruzeiros) para ambos os reclamantes.

⁸ Foram utilizadas as iniciais dos nomes para que as identidades dos envolvidos no processo fossem preservadas.

⁹ Atualmente são Varas do Trabalho.

no rancho em que ficaram instalados (de propriedade da reclamada), chama a atenção o momento em que estes declaram que:

5. A tudo suportaram os reclamantes, afinal - dizem - quem está perdido não procura estrada. Entretanto, no dia 19 de junho, numa de suas inúmeras e frequentes demonstrações de força, o tal Sr. A., após reunir todos os empregados, indagou-os sobre quem teria coragem de matar um homem a sangue frio. Como, apenas os reclamantes, mais precisamente, o reclamante varão, dentre os homens, respondesse negativamente, passou a ser ridicularizado, humilhado pelo dito patrão perante seus pares e insultado quando se encontravam (patrão e reclamante) a sós;

6. Em vista disso, a situação dos reclamantes tornou-se insustentável a tal ponto que o varão reclamante chegou a se preparar, certo dia, para rechaçar¹⁰ uma anunciada agressão de parte do preposto da reclamada; [...].

Já na reclamação nº 018/81¹¹, o reclamante A.M.R. compareceu à Junta de Conciliação e Julgamento da cidade de Corumbá, pois havia sido demitido de seu cargo como escriturário sem ter recebido os seguintes direitos trabalhistas: demissão sem justa causa, aviso prévio, férias (proporcionais 4/12) e FGTS (código 1)¹². No depoimento pessoal prestado pelo reclamante durante a audiência realizada em 28/01/81, dentre o que foi exposto acerca de seu cotidiano no ambiente de trabalho, percebe-se no trecho a seguir de seu relato, que este foi submetido a uma situação de terror psicológico, que o levou a deixar de seguir procedimentos burocráticos acerca de suas ausências de modo a evitar as humilhações:

[...]o depoente anteriormente justificava suas faltas com atestados e, nessas ocasiões, fora ridicularizado com insinuações deselegantes sobre o seu estado de saúde; que em face esses acontecimentos o depoente deixou de justificar suas faltas;

Estes são apenas exemplos de situações de assédio moral em que milhares de trabalhadores dos mais diversos segmentos eram e ainda são submetidos. No caso dos dois processos analisados, a prática se manifestou de forma vertical descendente, ou seja, de superior para subordinado. Entretanto, há o agravante destes acontecimentos terem ocorrido em um contexto no qual o assédio moral no ambiente laboral não era sequer reconhecido como tal. Ou seja, eles mesmos não tinham noção da violência da qual estavam sendo vítimas e sequer havia mecanismos legais para a salvaguarda aos assediados, bem como, o de punição aos seus empregadores.

Assédio moral: consequências, combate e prevenção

¹⁰ Barros (2016) salienta que a vontade de se vingar é um dos efeitos provocados pelo assédio moral.

¹¹ Na audiência realizada em 05/02/81, a Junta julgou como procedente a reclamação. Neste ato, a reclamada foi condenada a pagar ao reclamante as verbas pleiteadas na inicial no valor de CR\$ 7.600,00 (cruzeiros).

¹² Esse código significa que o trabalhador foi dispensado sem justa causa (PORTAL FGTS, 2020).

Considerando a doutrina já exposta quanto ao assédio moral nas relações de trabalho, entende-se que esta prática implica a violação de vários preceitos constitucionais, do princípio da dignidade humana, os direitos de personalidade e a integridade do sujeito. Desta forma, suas consequências são devastadoras e abrangem os aspectos psíquicos, físicos, sociais e profissionais do assediado. Ademais, os efeitos negativos gerados por esta prática não atingem somente a vítima, mas também o ambiente de trabalho, causando problemas como a redução da produtividade e rotatividade de pessoal, por exemplo; e também ao Estado que terá despesas com tratamentos médicos, benefícios sociais e custos com processos administrativos e judiciais (TST, 2019).

Apesar de todos os ordenamentos jurídicos visando a garantir os direitos e integridade do trabalhador, a legislação específica no que se refere ao assédio moral no ambiente de trabalho está limitada aos órgãos da Administração Pública Direta e Indireta, no âmbito municipal e estadual (CARVALHO, 2009).

No estado de Mato Grosso do Sul, por exemplo, existe a Lei Estadual nº 4.384, de 16 de julho de 2013, que altera e acrescenta a Lei Estadual nº 2.310 de 09 de outubro de 2001 sobre a aplicação de penalidades ao assédio moral no âmbito da administração pública do Estado. De acordo com esta lei, fica vedada a prática de qualquer ato, atitude ou postura que se possam caracterizar como assédio moral no trabalho no âmbito dos órgãos, repartições ou entidades da administração estadual direta, autarquias, fundações, empresas públicas, concessionárias ou permissionárias de serviços de utilidade ou interesse público (Art. 1º). Em um outro aporte, são dadas as tipificações dessa violência moral (parágrafo único), que configura como uma infração grave no qual o infrator fica sujeito à advertência, suspensão e/ou demissão (Art.4º).

Dessa maneira, é possível pontuar que a omissão de uma Lei Federal específica para punir os abusadores contribui para maior desproteção dos trabalhadores. Em relação a esta questão, Sousa (2019) assevera que o motivo principal da ausência de lei até o presente momento se justifica pelo grau de subjetividade do instituto em cotejo, pois é uma tarefa árdua a instituição de uma lei federal tão completa de forma que não haja brechas para o agressor sair impune e o assediado prejudicado.

Uma importante ação desempenhada na esfera federal referente ao combate ao assédio moral e que representaria uma maior proteção aos trabalhadores. Trata-se do Projeto de Lei nº 4742/2001 em tramitação no Senado Federal da República do Brasil, que visa a introdução do artigo 146-A no Código Penal Brasileiro, com a seguinte redação:

Assédio Moral no Trabalho

Art. 146-A. Desqualificar reiteradamente, por meio de palavras, gestos ou atitudes, a autoestima, a segurança ou a imagem do servidor público ou empregado em razão de vínculo hierárquico funcional ou laboral.

Pena: Detenção de (3 (três) meses a um ano e multa.

Apesar de não haver uma norma federal tipificando a conduta do assédio moral como crime, no entanto, o legislador no âmbito da esfera administrativa, por meio da Lei nº 11.948 - Artigo 4ª de 16 de junho de 2009, veda a concessão ou renovação de quaisquer empréstimos ou financiamentos pelo BNDES a empresas da iniciativa privada, cujos dirigentes sejam condenados por assédio moral ou sexual, racismo, trabalho infantil, trabalho escravo ou crime contra o meio ambiente.

Apesar da inexistência de leis federais no que se refere a punição e prevenção do assédio moral nas relações de emprego, as vítimas não ficam totalmente desprotegidas e estas podem recorrer subsidiariamente às normas do Código Civil, a CLT e a Constituição Brasileira (1988) que se caracterizam como importantes dispositivos para a proteção dos assediados (SOUSA, 2019).

Registre-se, ainda, que esse abuso moral vem sendo combatido na prática, pois se constata nos dados divulgados pelo TRT 24ª, de 2018, mais de 56 mil ações envolvendo assédio moral ajuizadas na Justiça do Trabalho em todo o Brasil. Neste mesmo ano, Mato Grosso do Sul totalizou o número de 536 (quinhentos e trinta e seis) ações trabalhistas, e, no primeiro trimestre de 2019, as varas do Trabalho do Estado receberam 101 (cento e um) novos processos. Todavia, estima-se que os casos de assédio moral no ambiente de trabalho sejam muito maiores do que os registrados, visto que ainda existe receio por parte dos trabalhadores em formalizar as denúncias.

Interessante, também, o rol de medidas de proteção ao assédio moral elencada na cartilha editada pelo TST (2019), que traz as seguintes recomendações: que a vítima reúna provas do acontecido; busque ajuda psicológica para enfrentar tal situação; procure ajuda de seus colegas, principalmente, se estes testemunharam os fatos, ou, passaram pela mesma situação; comunique o ocorrido ao setor responsável, superior hierárquico ou ouvidoria da organização comercial ou civil; e avalie a possibilidade de ingressar com uma ação judicial de reparação de danos morais. Nessa assertiva, o trabalhador também pode apresentar denúncia ao sindicato de sua categoria e ao Ministério Público, ao Ministério da Economia (Subsecretaria de Inspeção do Trabalho), e, a Justiça do Trabalho.

O Ministério Público do Trabalho (MPT), enquanto parte do Ministério Público da União (Art. 128 da CF/88), se caracteriza como uma instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado e incumbida da defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis. Dentre suas competências está a de “promover a ação civil pública no âmbito da Justiça do Trabalho, para defesa de interesses coletivos, quando desrespeitados os direitos sociais constitucionalmente garantidos” (Art. 83, III Lcp 75). Acerca de suas atuações no que se

refere ao combate ao assédio moral, elas podem se dar tanto judicialmente quanto extrajudicialmente.

Quanto à atuação do Ministério Público do Trabalho (MPT), elas podem se dar tanto judicialmente quanto extrajudicialmente. Acerca das ações extrajudiciais, Silveira e Lima (2015) mencionam que esta é feita por meio da instauração de Inquérito Civil, de celebração dos Termos de Ajustamento de Conduta (TAC) e conscientização por meio de palestras e cartilhas. Estes autores, destacam ainda que o combate extrajudicial é a forma mais ágil de se impedir a prática do assédio moral, pois o judiciário brasileiro encontra-se abarrotado de processos.

De modo geral, o ideal é que haja a prevenção para que possíveis atitudes de assédio não evoluam para a agressão de fato e assim, surja a necessidade de intervenção da justiça para reparação de danos decorrentes de tal prática, preservando empregador, empregado e Estado. É preciso que as ações preventivas nasçam no ambiente de trabalho em si e os empregadores conscientizem-se de suas responsabilidades e o papel que devem exercer no combate a esta violência.

Em relação a esta questão, Freitas (2007) salienta que é necessário o reconhecimento da possibilidade de ocorrência desta prática no ambiente de trabalho e que a organização mostre-se disposta a apurar, coibir, punir os responsáveis sem exceções, o que implica criar instrumentos de controle e assumir explicitamente, uma vez que, não existem pessoas intocáveis quando se trata de melhorar o comportamento organizacional e as condições do ambiente de trabalho.

Hirigoyen (2015) por sua vez aponta a necessidade de se agir com antecedência diante desse problema, de intervir antes de qualquer indício e partir do princípio de que casos de assédio podem estar acontecendo de forma velada ou vão ocorrer. Esta mesma autora sugere que as empresas elaborem um plano de prevenção interno de forma a inibir que o assédio moral ocorra na organização.

Ainda no que se refere às medidas preventivas, a cartilha lançada pelo Tribunal Superior do Trabalho (TST) juntamente com o Conselho Superior da Justiça do Trabalho (CSJT) aponta que a principal forma de se prevenir o assédio moral é a informação, pois saber o que é esta violência e quais são as ações aceitáveis no ambiente laboral contribui para que a incidência dessa prática seja reduzida e até mesmo erradicada. Pode-se inferir, que são indicadas algumas medidas que podem ser adotadas pelos empregadores para que se estabeleça um ambiente de trabalho mais saudável. Na referida Cartilha (2020), encontram-se indicadores que podem auxiliar o trabalhador quanto ao assédio moral, a saber: promoção de palestras, oficinas e cursos sobre o tema; instituição de um código de ética; redução do trabalho monótono e repetitivo; oferecimento de apoio psicológico àqueles que se julguem como vítimas de tal prática; criação de um canal para recebimento de denúncias; dentre outras.

No entanto, visto que o assédio moral ainda é uma prática incidente no meio ambiente laboral, entende-se que nem sempre essas medidas preventivas para que se tenha um ambiente de trabalho saudável e de respeito ao trabalhador são adotadas por parte dos empregadores. Organizações que negam a existência do assédio moral (seja ele vertical ascendente, descendente ou horizontal), que não se posicionam frente a esta prática e só agem após o problema ter ganhado proporções gigantescas ainda são uma realidade nos dias atuais.

Considerações finais

Nota-se que o trabalho assumiu características e relevâncias singulares de acordo com cada contexto histórico e social. Observou-se também que ao longo dos séculos a violência sempre esteve presente nas relações de trabalho devido a sua estrutura hierárquica onde um sujeito explora a força de trabalho do outro. Neste sentido, identificou-se que o assédio moral sempre existiu e permeou as relações trabalhistas.

Constatou-se que o assédio moral acarreta consequências que abrangem os aspectos psíquicos, físico, profissionais e sociais do assediado. Ademais, os problemas gerados por esta prática não atingem somente a vítima, mas também o ambiente de trabalho e a sociedade como um todo.

No que se refere aos ordenamentos jurídicos para a garantia dos direitos e integridade do trabalhador, a legislação específica limita-se à administração pública nos âmbitos municipal e estadual. A justificativa de não haver uma lei federal específica acerca do assédio moral se justifica pela subjetividade do fenômeno e a dificuldade de se instituir uma legislação completa de forma que não haja brechas para impunidades.

De forma geral, verificou-se que as ações visando punir os assediadores e garantir a integridade dos trabalhadores evoluíram significativamente ao longo do tempo, mas ainda não são suficientes e apresentam diversas falhas. As medidas preventivas que são apontadas como a maneira ideal de se lidar com o assédio moral não são adotadas e muitas organizações se omitem diante de tal problema. A informação é a principal forma de se combater o assédio moral no ambiente laboral, sendo de suma importância que este tema seja amplamente debatido e pesquisado, contribuindo para a conscientização do trabalhador no combate ao assédio moral.

Referências

ALKIMIN, Maria Aparecida. **Assédio moral na relação de trabalho**. 3.ed. Curitiba: Juruá Editora, 2013.

ARISTÓTELES. **A política**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BARROS, Alice Monteiro de. **Curso de direito do trabalho**. 10.ed. São Paulo: LTr, 2016.

BATALHA, Cláudio. Entrevista à BBC/Brasil. *In*: COSTA, Camilla. 1ª greve geral do país, há 100 anos, foi iniciada por mulheres e durou 30 dias. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-39740614>. Acesso 10 jan. 2020.

BRADASCHIA, Carisa Almeida. **Assédio moral no trabalho: a sistematização dos estudos sobre um campo em construção**. 2007. 230 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) - Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452compilado.htm#art2. Acesso em: 2 maio 2020.

BRASIL. **Lei Complementar nº 75, de 20 de maio de 1993**. Dispõe sobre a organização, as atribuições e o estatuto do Ministério Público da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LCP/Lcp75.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.948, de 16 de junho de 2009. Constitui fonte adicional de recursos para ampliação de limites operacionais do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - BNDES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11948.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.948%2C%20DE%2016%20DE%20JUNHO%20DE%202009.&text=Constitui%20fonte%20adicional%20de%20recursos,BNDES%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias.. Acesso em 8 jun. 2020.

BRASIL. Projeto de Lei nº 4.742, de 2001. Introdz Art. 146-A no Código Penal Brasileiro - Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 -, dispondz sobre o crime de assédio moral no trabalho. **Diário da Câmara dos Deputados**. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD26MAI2001.pdf#page=74>. Acesso em: 8 jun. 2020.

CARVALHO, Nordson Gonçalves de. **Assédio moral na relação de trabalho**. São Paulo: Rideel, 2009.

COULANGES, Fustel de. **A cidade antiga**. São Paulo: Editora das Américas S.A, 1961.
CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2012.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. **A Idade Média: Nascimento do Ocidente**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

FREITAS, Maria Ester de. Quem paga a conta do assédio moral no trabalho? **Revista de Administração de Empresas - RAE Eletrônica**, v. 6, n. 1, Art. 5, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://rae.fgv.br/rae-eletronica/vol6-num1-2007/quem-paga-conta-assedio-moral-no-trabalho>. Acesso em: 20 jun. 2020.

GIANNOTTI, Vito. **A liberdade sindical no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

HELOANI, Roberto. Assédio moral - Um ensaio sobre a expropriação da dignidade no trabalho. **Revista de Administração de Empresas - RAE Eletrônica**, v. 3, n. 1, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://rae.fgv.br/en/rae-eletronica/vol3-num1-2004/assedio-moral-en-saio-sobre-expropriacao-dignidade-no-trabalho>. Acesso em: 10 maio 2020.

HELOANI, Roberto. Violência Invisível. **GV-executivo**, v. 2, n. 3, ago-out, 2003. Disponível em: <https://rae.fgv.br/gv-executivo/vol2-num3-2003/violencia-invisivel>. Acesso em: 22 abr. 2020.

HIRIGOYEN, Marie France. **Assédio moral: A violência perversa no cotidiano**. 14.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

HIRIGOYEN, Marie France. **Mal-estar no trabalho: redefinindo o assédio moral**. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

HOBSBAWM, Eric J. **A era das revoluções: Europa 1789 - 1848**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

JUSTIÇA DO TRABALHO. TRT/MS discute assédio moral no ambiente de trabalho. TRT 24ª Região, Campo Grande, 10 maio 2019. Disponível em: <http://www.trt24.jus.br/-/trt-ms-discute-assedio-moral-no-ambiente-de-trabalho?inheritRedirect=true>. Acesso em: 20 jun. 2020.

LEYMANN, Heinz. The content and development of mobbing at work. **European journal of work and organizational psychology**, v. 15, n. 2, p. 165-184, 1996.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. São Paulo: Boitempo: 2013.

MATO GROSSO DO SUL. Lei nº 4.384, de 16 de julho de 2013. Altera e acrescenta dispositivos na Lei Estadual 2310, de 9 de outubro de 2001, que “Dispõe sobre a aplicação de penalidades à prática de assédio moral no âmbito da Administração Pública Estadual, e dá outras providências”. **Diário Oficial do Estado**, Campo Grande - MS, 18 de julho de 2013. Ano XXXV n. 8.475, p. 1. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO8475_18_07_2013. Acesso em: 01 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Processo nº 018/81 - Reclamação Trabalhista**. Tribunal Regional do Trabalho 24ª Região: Corumbá MS, 1981.

MATO GROSSO DO SUL. **Processo nº 836/81 - Reclamação Trabalhista**. Tribunal Regional do Trabalho 24ª Região: Campo Grande MS, 1981.

MPT. Manual sobre a prevenção e o enfrentamento ao assédio moral e sexual e à discriminação. Brasília, 2019.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em 17 maio. 2020.

PEREIRA, Maria Eliza Mazzilli; GIOIA, Silvia Catarina. Do feudalismo ao capitalismo: uma longa transição. In: ANDERY, Maria Amália *et al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 15. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2006. cap. 8, p. 163 - 178.

PORTAL FGTS. **Procedimentos de demissão: Trabalhador formal (exceto doméstico)**. Disponível em: <http://www.fgts.gov.br/Pages/sou-empregador/procedimento-demissao.aspx>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 3.ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

SILVA, Roselaine Navarro B da.; GARCIA, Maria de Fátima. O conceito do trabalho ao longo da história humana. **Anais... VII ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS DO TRABALHO - ABET**, Salvador, 2001.

SILVEIRA, Bruno Alessandro da; LIMA, Cristiano Siqueira de Abreu e. O Ministério Público do Trabalho no Combate ao Assédio Moral Organizacional. **Revista Direito UNIFACS - Debate Virtual**, n. 185, p. 1-25, nov 2015. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/3959>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SOUSA, Ana Karoline Silva. Assédio moral frente a inexistência de legislação federal. **Revista Âmbito Jurídico**, n. 191, 04 dez. 2019. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-do-trabalho/a-protecao-do-trabalhador-vitima-do-assedio-moral-frente-a-inexistencia-de-legislacao-federal/>. Acesso em: 30 maio. 2020.

TST. Tribunal Superior do Trabalho. Secretaria de Comunicação Social. **Cartilha de prevenção ao assédio moral pare e repare** - por um ambiente de trabalho mais positivo. Disponível em: http://www.tst.jus.br/noticia-destaque/-/asset_publisher/NGo1/content/tst-lanca-cartilha-e-videos-sobre-assedio-moral. Acesso em: 20 maio. 2020.

A SACRALIZAÇÃO DA REVOLUÇÃO CUBANA

Thais Rosalina de Jesus Turiel¹

Resumo:

Embora a Revolução Cubana seja amplamente estudada no âmbito das ciências humanas, uma dimensão de sua história ainda tem sido pouco abordada na historiografia: os esforços que buscaram convergir os fenômenos religiosos e os fenômenos políticos em prol da sacralização da experiência revolucionária. Os conflitos acirrados entre o Estado e a Igreja Católica dificultaram a manifestação de religiosidades no país, contudo não impediram o intercâmbio de símbolos e rituais religiosos a favor da legitimação revolucionária. Desse modo, a proposta desta comunicação é refletir sobre a influência dos fenômenos religiosos na Revolução Cubana, pontuando as medidas adotadas pelo governo revolucionário que sinalizam para as tentativas de, por meio de aspectos de religiosidade, legitimar o seu poder.

Palavras-chave: Igreja Católica. Revolução Cubana. sacralização do poder.

Desde os momentos iniciais da experiência revolucionária cubana, emergiu a necessidade de empreender uma institucionalidade — simbólica, identitária e política — que garantisse a permanência do Movimento 26 de julho no poder. Era preciso, portanto, superar uma concepção de revolução tida como uma interrupção efêmera no fluxo histórico e modificar a própria questão da sua temporalidade, a fim de não somente estabelecer precedente, mas também de eternizá-la como uma vitória genuína do povo, que precisava ser defendida dos antagonismos ideológicos causados pelo contexto do pós-Segunda Guerra Mundial. A sua naturalização, em primeira instância, e a sua legitimação, em segunda, demandaram a construção de novos significados para as imagens do passado que ainda ecoavam no presente.

Ao analisar esse processo de legitimação da experiência revolucionária cubana é possível perceber que o campo religioso e o político parecem não serem domínios completamente apartados; em realidade, confundem-se facilmente nas concepções dos principais dirigentes. Sobre isso, Fidel Castro observou: “Vivemos numa época em que a política entrou num terreno quase religioso em relação ao homem e à sua conduta” (CASTRO apud BETTO, 1985:14). Em uma entrevista ao Frei Betto, afirmaria ainda que “Assim como a Igreja sempre teve seus mártires e heróis, também a história de qualquer país tem seus mártires e heróis, que formam uma espécie de religião. (...) ao lado da história sagrada de que falávamos antes, outra história sagrada, a história do país e de seus heróis” (CASTRO apud BETTO, 1985:159).

As afirmações feitas por Fidel Castro citadas e, muitas outras discutidas nas páginas a seguir, sugerem que a percepção sobre o poder legitimador religioso e,

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília (PPGHIS-UnB).

principalmente, sua aplicabilidade pedagógica, levou a um verdadeiro intercâmbio de símbolos entre a Igreja e a Revolução para fins tanto de propaganda quanto de legitimação política.

Esse intercâmbio é evidenciado já no primeiro discurso de Fidel Castro em Havana, em 08 de janeiro de 1959, após o triunfo da Revolução Cubana. No início da fala no acampamento de Columbia, pombas brancas voaram da plateia ao seu encontro. Duas pousaram no palanque e uma nos seus ombros, permanecendo lá durante todo o discurso.

As análises jornalísticas posteriores àquele momento não puderam conter a euforia, pois para a Santería, uma das religiões mais expressivas de Cuba, a pomba branca é a mensageira dos deuses. Aquela que eles teriam enviado para indicar o escolhido para salvar Cuba de toda corrupção dos governos anteriores. Ela é igualmente importante na iconografia cristã, ora representada como o próprio Espírito Santo, ora como a mensageira da paz, responsável por trazer as boas novas.

Havia um esforço por parte de Fidel Castro em aproximar sua campanha messiânica às interpretações próximas às bíblicas, sobretudo ao espírito de sacrifício presente na história da paixão de Cristo e à indignação dele diante das injustiças impostas pelos ricos sobre os pobres. Também, sem muitas reservas, apontava-se como caminho exclusivo para a salvação dos cubanos, o qual predestinadamente, viera para mudar o fluxo da história, afastar a sujeira e anunciar uma nova ordem. Em uma visita à Jamaica, em 1977, afirmou:

Conheço bastante os princípios cristãos e as pregações de Cristo. Tenho minha convicção de que Cristo foi um grande revolucionário. Esta é a minha convicção! Era um homem cuja doutrina está toda consagrada aos humildes, aos pobres, a combater os abusos, a combater a injustiça, a combater a humilhação do ser humano. Eu diria que há muito em comum entre o espírito, a essência de sua pregação e o socialismo (CASTRO apud BETTO, 1985:17).

Um dos episódios evangélicos de que Castro sempre se lembrava e que sempre inflamou o imaginário das crianças cubanas era a visita dos Reis Magos, celebrada no dia 06 de janeiro. Um costume quase imemorial oralmente transformado em tradição. Trata-se, para os católicos, da “Epifania de Cristo”, ou seja, a vinda ao mundo do Messias anunciado pelos profetas do Antigo Testamento.

A passagem é relatada no livro de Mateus, no capítulo 2. De acordo com o evangelista, depois do nascimento de Jesus na Judéia, Magos vindos do Oriente chegaram a Jerusalém guiados por uma estrela. Quando entraram na casa, viram o menino com Maria, sua mãe, ajoelharam-se diante dele e o adoraram. Abriram os seus cofres e lhe ofereceram presentes: incenso, mirra e ouro.

O evangelista não fala a quantidade exata de Magos, nem seus nomes, tampouco se refere a eles como realeza. Apenas uma tradição posterior lhe atribuiu

nomes, datando do século IX: Melquior idoso, Gaspar, jovem, e Baltazar de pele negra. A condição de reis é reconhecida pela liturgia somente no século XII e daí passa para a iconografia (MOMMÉJA, 2014: 62).

No que diz respeito à celebração, é considerada mais importante que o Natal em Cuba. Todos os anos, as crianças seguiam a tradição de deixar debaixo de suas camas alimentos para os camelos que trariam os Magos carregados de presentes para aqueles que lhe enviaram cartas com os pedidos. Fidel Castro recordava do tempo de menino quando passava por essas experiências:

Já que estamos falando de convicções religiosas, uma das primeiras coisas nas quais nos ensinaram a crer foi nos Reis Magos. Talvez eu tivesse 3 ou 4 anos a primeira vez que apareceu um Rei Mago (...). Seis de janeiro era o Dia dos Reis e aprendíamos que os três Reis Magos que foram saudar o Cristo por ocasião de seu nascimento, vinham todos os anos trazer brinquedos para as crianças (CASTRO apud BETTO, 1985: 115).

O líder da Revolução conhecia bem as crenças e os ritos tradicionais católicos. Ele era oriundo de uma família bastante religiosa; sua mãe, Lina, uma “cristã fervorosa” nas palavras do próprio Fidel, criou todos os filhos dentro das tradições da Igreja. Além disso, fez toda sua formação escolar em colégios católicos: estudou, primeiramente, no colégio dos Irmãos de La Salle, onde iniciou o catecismo e teve contato com a história sagrada dos Antigo e Novo Testamentos; no quinto ano, foi transferido para um colégio de Jesuítas, o Colégio Dolores, onde ampliou sua formação religiosa; no segundo ano do curso secundário, decidiu transferir-se para um colégio de Jesuítas, em Havana, o Colégio Belém, a melhor escola de jesuítas do país (BETTO, 1985:116-157). Os conhecimentos que Fidel Castro possuía sobre a bíblia podem ter sido úteis para moldar algumas das propagandas políticas direcionadas à legitimação do novo governo.

O novo governo em Cuba também dava sinais de que entendia o efeito pedagógico da iconografia religiosa, passando a usá-la para propagação do ideário revolucionário, aliando-a à memória da Revolução. Inicialmente, em 1959, três magos revolucionários eram representados e para o menino Jesus: a liberdade.

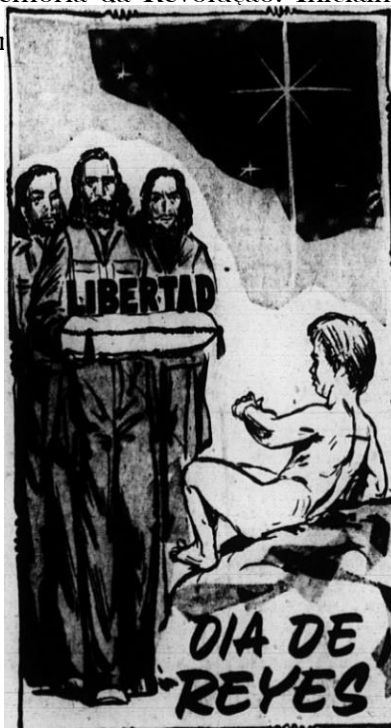


Figura 1: El Mejor regalo de Reyes. **Revolución**. La Habana, 5 ene. 1959, n. 26 año II, p. 1.

Nos anos posteriores, esse conceito seria mais bem desenvolvido: nas novas propagandas distribuídas pelo país, os três Reis Magos são substituídos por Fidel, Ernesto Guevara e Juan Almeida, o único negro entre eles, como na iconografia. Ao fundo, as montanhas da *Sierra Maestra*. O lugar onde acontecia o nascimento do menino Jesus era retratado como um *bohío*, uma cabana típica do interior de Cuba. Traziam consigo três presentes: a alfabetização, a industrialização e a reforma agrária. Ademais, José Martí substituía a estrela, guiando os novos reis magos até a manjedoura.



Figura 2:
“Jesús del

Mural
Bohío”.

Fonte: Documentário **Cuba Sí**. Direção: Chris Marker, 1961

Alguns fatores facilitaram a analogia dos rebeldes aos Reis Magos: as barbas longas; o longo caminho percorrido para chegar até ali, isto é, os dois anos do movimento insurrecional; por fim, o fato de terem prometido “presentes” aos cubanos ainda mais valiosos do que os que os reis traziam: a liberdade, a educação, a igualdade e o

desenvolvimento nacional. As equipes envolvidas na produção da propaganda revolucionária pareciam acreditar que as reminiscências bíblicas iriam ajudá-los a consolidar o novo governo no poder, isso claramente se reflete na utilização da tradição cristã como veículo de propagação da ideologia revolucionária.

Os milagres de Jesus narrados na bíblia, posteriormente, seriam também ressignificados. Um artigo de outubro de 1959, por exemplo, no jornal *Revolución*, afirmava que “*En Cuba se está haciendo por el Estado un milagro que no es sólo un hecho simbólico: se están multiplicando los panes y los peces. Esa multiplicación de los panes y de los peces la ha emprendido el gobierno revolucionario*” (LA MARINA, 1959: 2).

As pombas do discurso da vitória e o mural *Jesús del Bohío* evidenciam o uso de velhos modelos para justificar novos fins, sustentando as transformações em referências anteriores. Busca-se a modificação e ao mesmo tempo a manutenção da essência simbólica das imagens do passado. A religião atua, nesse sentido, como um instrumento de comunicação, como um veículo simbólico para a estruturação de uma impressão de continuidade entre a história bíblica e a história revolucionária, estimulando, assim, a confiança nos projetos do novo governo.

Essa aliança entre o conteúdo espiritual e as estratégias políticas ocorreu em distintos momentos da história da Revolução Cubana, ao invadir a órbita da tradição eclesial, absorver muitos de seus elementos, e instrumentalizá-los para a sacralização da experiência revolucionária. Esse processo de transferência de sacralidade contribuía para um maior controle político dos diferentes âmbitos da sociedade, ao mesmo tempo em que também ajudava a amenizar as contradições que surgem da cisão dramática entre a esfera política e a esfera religiosa, tendo em vista os conflitos com a Igreja Católica que começaram em 1960.

A transferência de sacralidade é uma temática discutida amplamente nos estudos sociológicos sobre a Revolução Francesa por autores como Alphonse Aulard, Albert Mathiez, Michel Vovelle e Mona Ozouf. A revolução de 1789 é um dos exemplos mais consistentes sobre o quanto é possível imbricar o sentimento revolucionário com o sentimento religioso para a consolidação do poder. Embora com a propagação das ideias iluministas, imbuídas de uma prática anticlerical, tenha-se protagonizado uma perseguição sistemática aos cristãos de nível bastante radicalizado (JOHNSON, 2001:436-441) a Revolução Francesa entendeu logo cedo — e isso é possível notar através dos seus teóricos mais proeminentes — que a religião e a política podem uma servir de instrumento à outra.

A perseguição aos cristãos levou, inevitavelmente, ao enfraquecimento do culto religioso, mas Mona Ozouf argumenta que esse tipo de enfraquecimento leva à necessidade de substituí-lo por outros (OZOUF, 1976:450). Isso é possível porque “(...) as legitimações religiosas nascem da atividade humana, mas uma vez cristalizadas em

complexos de significados que se tornam parte de uma tradição religiosa, podem atingir certo grau de autonomia em relação a essa atividade” (BERGER, 1985: 45). Permitindo, assim, sua transferência.

Um dos pilares da transferência de sacralizada, segundo a autora, são os cultos cívicos, promovidos pelo Estado, para sobrepor aqueles (religiosos) anteriormente suprimidos. Esses empreendimentos acabam conduzindo à criação de uma espécie de “religião secular”, resultante da união de referências tanto cívicas quanto religiosas. Sua análise, a despeito de falar especificamente da Revolução Francesa, é expansível para outras revoluções em contextos distintos, como a própria Revolução Cubana.

Desde o triunfo revolucionário, de acordo com Giliard da Silva Prado, a necessidade de legitimar o novo governo tornou-se uma exigência impreterível. Passou-se a eleger datas, figuras e acontecimentos a serem comemorados, investiu-se na criação de um calendário de caráter ritualístico, instrumento das políticas de memória do governo, estabelecendo assim, do ponto de vista oficial, as efemérides da história nacional (PRADO, 2013:5). Essa construção se deu, todavia, simultaneamente à eliminação sistemática dos feriados religiosos tradicionais, para que essas celebrações não ofuscassem aquelas eleitas para dar sentido a experiência revolucionária, resultando, assim, na sua “descristianização”. Castro alegou que

Lo que la Revolución ha hecho es barrer todas esas fechas que no significaban ninguna cosa digna para nuestro pueblo, que no significaban ningún avance real para nuestro país. Y en su lugar ha ido situando las fechas que sí significaron algo trascendental para nuestra patria (CASTRO, 1965).

Era o momento em que se buscava a (re)fundação de uma cultura nacional aliada às diretrizes estabelecidas pelo governo, que apenas ganhava sentido entrelaçando o combate ao imperialismo e a afirmação da soberania nacional (MIUKULIN, 2003:12). A cultura popular deveria migrar para uma cultura revolucionária, reflexo das lutas pela libertação nacional, baseada em um calendário capaz de dignificar as trajetórias heroicas da nação. Em razão disso, “(...) *nuestra Revolución barrió todos los símbolos falsos, barrió todas las falsas fechas, y reivindicó todas las verdaderas y dignas fechas históricas de nuestra patria*” (CASTRO, 1965), explicitou Castro.

Aliados à necessidade de criar uma cultura nacional revolucionária, havia os empreendimentos para estabelecer a verdadeira religião popular, ressignificando a memória republicana da guerra contra o colonialismo espanhol. Nessa perspectiva, não havia, na opinião dos governantes, como Castro chegou a afirmar, uma tradição religiosa organizada, sistematizada e metódica – havia uma mistura de religiões e muitos indivíduos se encontravam sob o espectro de diferentes convicções (CASTRO apud BETTO, 1985:211). Com base nisso, é possível supor que, embora o ateísmo tenha buscado extirpar as influências religiosas da consciência das massas, havia uma tolerância

maior com religiões como a Santería, pois os elementos que são as matrizes de sua composição refletem a alteridade da formação histórica da identidade cubana.

Assim, novos marcos temporais foram eleitos, associando-os aos momentos identificados como gloriosos do processo revolucionário: o aniversário do triunfo da Revolução em 1 de janeiro ou “dia da libertação” (concorrendo com as comemorações cristãs do Natal e Dia de Reis); o aniversário do assalto aos quartéis Moncada e Manuel de Céspedes em 26 de julho ou o “dia da rebeldia nacional” (data que passou por algum tempo a comportar o Dia de Reis, a grande festa natalina das crianças) sem dúvidas, uma das comemorações de maior simbolismo para a Revolução Cubana, pois remete ao dia em que ocorreram as ações que inauguraram a luta insurrecional (PRADO, 2013:17); as comemorações da vitória contra os Estados Unidos na Baía dos Porcos, em 19 de abril, (impossibilitando as comemorações da Semana Santa); Dia dos Mártires da Revolução Cubana em 30 de julho (algo análogo ao Dia de Todos-os-Santos da liturgia católica).

Todas essas comemorações eram ocasiões oportunas onde se podia, principalmente, reforçar o apoio popular ao governo. O desfile, sempre encabeçado pelos grandes dirigentes, explicitava quem era a hierarquia política do país. As bandas militares, os tanques de guerra e as milícias mostravam o grau de militarização do regime. Os palanques de onde os líderes faziam os seus discursos configuravam-se nos altares da pátria. Ali, a memória histórica nacional era gestada, como analisou Giliard Prado, e a história novamente escrita (PRADO, 2013: 17).

O Dia do Trabalhador, em 1º de maio, o aniversário do nascimento de José Martí, em 28 de janeiro, os aniversários da morte de Camilo Cienfuegos, em 28 de outubro, e de Che Guevara, em 8 de outubro², adquiriram caráter de procissão ao longo dos anos, absorvendo de referências religiosas elementos tanto simbólicos quanto ritualísticos. No primeiro, multidões percorrem as ruas de Cuba com cartazes portando os rostos dos principais líderes do país. No segundo, fazem-se extensas peregrinações de indivíduos portando tochas da Universidade de Havana até a *Fragua Martiana* (importante salientar que essa prática surgiu antes do triunfo, como um protesto ao governo de Batista, mas, à época, ainda não havia adquirido o caráter cívico-processional). No terceiro, há peregrinações em toda a ilha direcionadas ao mar, onde são jogadas oferendas florais em homenagem a Camilo. No último, por fim, a peregrinação destina-se ao monumento erguido em Santa Clara a Ernesto Guevara, lugar em que repousam seus supostos restos mortais.

A arquitetura dessas cerimônias é feita por meio de um amálgama de elementos religiosos e patrióticos, embora a motivação política se mostre com mais clareza. A rememoração dos grandes mártires que compõem o panteão revolucionário atua para continuar dando sentido às lutas diárias pela pátria, fortalecendo o patriotismo

² Ernesto Guevara morreu em 9 de outubro de 1967, na Bolívia. No entanto, em Cuba, o dia 8 de outubro foi instituído como o “Dia do Guerrilheiro Heroico”, no qual acontecem os atos em homenagem a sua morte.

dos indivíduos nos momentos em que a ideologia tende a desfalecer-se em vista da austeridade econômica.

Por fim, as comemorações da Revolução Cubana parecem reunir em si todas as vertentes discutidas pelos teóricos da Revolução Francesa: há claramente a intenção de gestar a memória nacional, celebrar o passado, manter viva a chama da Revolução, mas há também a necessidade de reunir-se em prol da unidade, há as tentativas de ensinar a Revolução ao povo, de ofuscar as vozes discordantes, de instituir novos valores, de reafirmação da soberania, de busca por respaldo popular, pela construção de novos significados em torno de antigas referências.

Mas não foram apenas as cerimônias que contribuíram para a sacralização da Revolução. As aspirações milenaristas da Revolução em contato com as crenças religiosas criaram também as relíquias revolucionárias: o iate *Granma* ainda é reverenciado no Museu da Revolução como o objeto sintetizador da odisseia cubana por sua liberdade. As armas, os automóveis, utilizados em batalha estão distribuídos por museus em todo o país. Réplicas de boinas de Ernesto Guevara percorrem a província de Santa Clara em caráter ritualístico em centrais de trabalhadores, escolas e entidades governamentais, como uma forma de incentivar os trabalhos voluntários. Essas boinas são recebidas com honras e promessas de maior contribuição ao país, sob o slogan de *¡Seremos como el Che!*, muitos outros objetos podem ser citados, nesse sentido.

O combate à religiosidade, sobretudo, após a declaração do caráter socialista e a adoção do marxismo-leninismo como ideologia oficial da Revolução, não banuiu, considerando as análises de Alicir Lenharo, completamente os conteúdos cristãos de uma dimensão sacralizada do poder, eles continuaram operando no corpo político do Estado (LENHARO, 1986:145). Poder-se-ia dizer, inclusive que, de alguma forma, a teologia católica adapta-se para a prática política: “o processo sacralizador do poder pautou-se por copiar os movimentos e a organização da Igreja” (LENHARO, 1986:156). Isso significa que esses empreendimentos não levam à irreligiosidade, os valores espirituais cristãos se mantêm atuantes por intermédio da transferência de sacralidade.

O Estado cria os próprios símbolos litúrgicos de seu caráter soberano e transcendente, assim como um culto especial passa a ser dirigido aos governantes. Acima de tudo, comenta um teólogo católico, arraiga no social a imagem do Estado como salvador, providencial, portador de uma força superior em autoridade e eficiência, assim como elaborador de uma “ciência que conhece as forças transcendentais, as vontades e decisões do destino e trata de agir sobre estas forças” (LENHARO, 1986: 155).

Ao estudar os empréstimos simbólicos entre os antigos e novos modelos é possível perceber que essa dinâmica não é muito rígida, ou seja, às vezes é preciso conservar os velhos costumes em condições diferentes daquelas em que eles existiam ou utilizá-los para o logro de novos fins. A transferência de sacralidade é um bom exemplo disso. Hobsbawm analisa que “Às vezes, as novas tradições podiam ser inventadas com

empréstimos fornecidos pelos depósitos bem supridos do ritual, simbolismo e princípios morais oficiais – religião e pompa principesca, folclore e maçonaria” (HOBSBAWM, TERENCE, 2008:13).

Todos esses movimentos sacralizantes feitos pela Revolução apontados até aqui, que escapam, por muitas vezes, aos olhares dos pesquisadores, indicam a tendência de tentativa de transferência de sacralidade entre a religião e a Revolução. Embora seja arriscado afirmar que em Cuba criou-se uma religião revolucionária como Albert Mathiez propôs sobre o estudo da religião na Revolução Francesa, é plausível dizer que houve intensos esforços que buscaram convergir os fenômenos religiosos e os fenômenos políticos em prol da sacralização da experiência revolucionária. Muitos desses esforços traduziam-se nas aproximações que os ideólogos da Revolução Cubana faziam entre a história sagrada e os princípios revolucionários.

Se a Igreja exige: “não roubar!”, também aplicamos com rigor este princípio. Uma das características de nossa Revolução é a erradicação do roubo, da malversação e da corrupção. Se a Igreja exige: “amar o próximo como a si mesmo”, é precisamente o que pregamos através do espírito de solidariedade humana que está na essência do socialismo e do comunismo; o espírito de fraternidade entre os homens, que é também um dos nossos objetivos mais apreciados. Se a Igreja exige: “não mentir”, entre as coisas que mais censuramos, criticamos e repudiamos com firmeza está a mentira. Se a Igreja exige: “não cobiçar a mulher do próximo”, nós consideramos que um dos fatores éticos de relações entre os revolucionários é, precisamente, o princípio do respeito à família e à mulher do companheiro. Quando, por exemplo, a Igreja incute o espírito de sacrifício e de austeridade ou valoriza a humildade, também valorizamos exatamente o mesmo, quando afirmamos que o dever de um revolucionário é o de estar disposto ao sacrifício, à vida austera e modesta (CASTRO apud BETTO, 1985:257).

A laicização de importantes sacramentos católicos, por meio da burocratização do Estado, contribuiu para a diminuição do poder simbólico da Igreja, que já não tinha, pelo menos pensando de uma perspectiva oficial, os mecanismos que garantiam a manutenção do seu poder: ditar os caminhos para a salvação. O Estado revolucionário reivindica para si a autoridade não somente sobre os sacramentos, mas também sobre os milagres da narrativa religiosa aproximando ainda mais os mitos revolucionários aos mitos religiosos.

A arquitetura revolucionária eterniza os grandes feitos, os monumentos transformam-se em um texto narrando uma história de glórias e conquistas. Ao passo que desaparecem os monumentos católicos, como no caso da estátua da *Virgen del Camino santacolareña*, ocultada por mais de 20 anos. As procissões pelos grandes mártires da Revolução suprimiram as procissões em homenagens aos santos. As festas e feriados tradicionais foram substituídos pelos rituais cívicos.

A veneração imagética, típica dos costumes católicos, é, sem dúvidas, um grande fator sacralizante e pode ser observada nos mais diferentes segmentos da sociedade cubana: as imagens dos mártires da Revolução estão espalhadas pelas ruas em

todas as províncias, escolas, hospitais, nos grandes congressos do partido, nas cerimônias, nas instalações governamentais, inclusive nos escritórios dos dirigentes do poder, e mesmo chegando aos poucos a substituir as imagens dos santos nos lares. Eles são como guias espirituais de toda a nação, que encorajam nos momentos difíceis, instilam o espírito de colaboração e pontificam os valores revolucionários.

Em torno da iconografia revolucionária, um imaginário político complexo foi construído. Uma nação imaginada com seus grandes mártires, que consolidam o ideal humano, o poder da representação e a natureza invejável do mito. A religião revolucionária defendida na França por Mathiez revela algum grau de equiparação com o que a Revolução Cubana criou, com seus símbolos e dogmas, seu conjunto de práticas regulares e seus sistemas de cerimônias. O enfraquecimento do catolicismo — e não o desprendimento total dele — sem dúvida contribuiu para a mitificação da experiência revolucionária e também para uma maior laicização da vida pública, superando as contradições surgidas na década de 60 entre a formação religiosa e o dever social dos cidadãos.

Contudo, uma fase confusa teve início em Cuba, pois essas tentativas de acomodação das divergências geraram um comportamento dúbio na sociedade católica pela dificuldade que passaram a enfrentar em aceitar os valores marxista-leninistas e manter os princípios cristãos. Por um lado, a Igreja, enquanto instituição aceitou ser apenas mais uma entre tantas outras e, com isso, acelerar a perda da sua já decadente influência nas decisões políticas do país; por outro, seus fiéis já não tinham tanta certeza quanto a quem deveriam devoção.

Fontes e Bibliografia

BETTO, Frei. **Fidel e a Religião: Conversas com Frei Betto**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BERGER, Peter Ludwig. **O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião**. São Paulo: Paulus, 1985.

CASTRO, Fidel. *Discurso pronunciado por el comandante Fidel Castro Ruz, primer secretario del Partido Unido de la Revolución Socialista de Cuba y primer ministro del gobierno revolucionario, en el acto de conmemoración de la victoria de la Playa Girón, celebrado en el teatro "Chaplin", el 19 de abril de 1965*. Disponível em: <<http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1965/esp/f190465e.html>>. Acesso em: 09 dez. 2020.

HOBSBAWM, Eric; TERENCE, Ranger (orgs.). **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

JOHNSON, Paul. **História do Cristianismo**. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

LA MARINA, la Revolución y el catolicismo. *Revolución*. La Habana, 17 nov. 1959, n. 294, año II, p. 2.

LENHARO, Alcir. **Sacralização da Política**. Campinas: Papyrus, 1986.

MISKULIN, Sílvia Cezar. **Cultura ilhada: imprensa e revolução cubana, 1959-1961**. São Paulo: Xamã, 2003.

MOMMÉJA, Edith. **As festas cristãs: história, sentido e tradição**. São Paulo: Paulus, 2014.

OZOUF, Mona. **La fête révolutionnaire: 1789-1799**. Paris: Gallimard, 1976.

PRADO, Giliard da Silva. **Guerrilhas da Memória: Estratégias de Legitimação da Revolução Cubana (1959 - 2009)**. Tese de Doutorado, PPGHIS. UnB, 2013.

RIDOLFI, Maurizio Ridolfi. Las fiestas nacionales: religiones de la patria y rituales políticos en la Europa liberal del «largo siglo XIX». Pasado y Memoria. *Revista de Historia Contemporánea*, n. 3, pp. 135-153, 2004.

CAETANO DA SILVA SANCHES: UM GOVERNADOR COLONIAL EM UMA CAPITANIA SUBORDINADA (RIO GRANDE, 1791-1800)

Jeferson dos Santos Mendes¹

Resumo:

O presente trabalho, à luz da história política e de trajetória dos governadores luso-brasileiros do Império português, busca analisar a trajetória e a administração da capitania do Rio Grande pelo capitão-mor e governador Caetano da Silva Sanches. Natural de Cascais, Portugal, serviu no Regimento de Cascais durante a Guerra dos Sete Anos. Foi transferido para a América portuguesa no posto de sargento de auxiliares no Regimento do Recife, serviu em Pernambuco e, posteriormente passou a ocupar o posto de sargento-mor do Regimento de Pernambuco na Ilha de Santa Catarina, durante as guerras contra Espanha. Em 1791, foi indicado, sem concurso, ao cargo de capitão-mor da capitania do Rio Grande, atuando até a morte em 14 de março 1800.

Palavras-chave: Governador. Trajetória. Capitania.

Um governador sem trajetória

A trajetória e a administração de Caetano da Silva Sanches ainda estão para ser escritas. Elas foram muito pouco exploradas pela historiografia clássica norte-riograndense. Câmara Cascudo definiu Caetano como “pessoa simples e que se tornou familiar e querido, deixando muitos compadres e afilhados” (1984: 129). Já, para Rocha Pombo, o capitão-mor “deu provas de moderação e bom senso em quase seis anos de exercício do cargo” de governador interino e, por esse motivo, “recebeu o cargo de forma definitiva”, em 1797 (2019: 183). Tavares de Lyra reduziu toda a administração de Caetano a menos de um parágrafo, desde a posse como governador interino até o falecimento em 15 de março de 1800 (2012: 185). Nessa perspectiva, Vicente de Lemos e Tarcísio Medeiros, em *Capitães-mores e governadores do Rio Grande do Norte*, primeiro trabalho a fazer um levantamento documental das cartas-patentes dos capitães-mores e governadores do Rio Grande, lembram que Caetano da Silva Sanches foi o primeiro a receber o título de “governador e capitão-mor do Rio Grande do Norte”, através da carta-patente de 9 de janeiro de 1797². Segundo eles, mesmo administrando a capitania por mais de nove anos, “não são conhecidos os seus atos de maior importância”, nada além de, segundo a tradição oral, ter doado o galo da torre da Igreja de Santo Antônio, concluída em janeiro de 1799, e ter provido alguns cargos públicos (1980: 61).

¹ Doutor em História e Cultura do Brasil pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. E-mail: mendesjeferson@campus.ul.pt

² O título de governador era concedido ao responsável pela capitania principal. Nesse caso, a capitania de Pernambuco. Durante todo o século XVIII, os responsáveis pelos governos das capitanias do Rio Grande Ceará e Paraíba, as últimas também anexas a capitania de Pernambuco, recebiam somente o título de capitão-mor, nunca de governador. Nesse caso, Caetano é o primeiro nomeado a receber o título de governador e ainda, vale destacar, que será o primeiro nomeado sem concurso.

A ampliação dos programas de pós-graduação no Brasil, nas décadas de 1970 e 1980, e o profícuo diálogo entre pesquisadores brasileiros e portugueses, no final do século XX, ampliaram as discussões sobre a participação da América portuguesa na política e na administração do Império português. Essas novas pesquisas colocaram em dúvida a utilização dos conceitos de Absolutismo e de pacto colonial, além das relações entre o centro e suas periferias. Antônio Manuel Hespanha (1994) propôs analisar o Antigo Regime a partir de uma lógica negocial, onde o rei era a cabeça de um corpo político e social. Além da noção de uma monarquia corporativa que funcionava na lógica da negociação e da concessão, seu funcionamento dependia da participação dos homens da América na administração do Império no Ultramar³. Nessa lógica, a administração das capitâneas dependia da lealdade ao rei e da participação na conquista de novos territórios, funcionando como moeda de troca nas relações entre esses homens e a coroa (FRAGOSO; ALMEIDA; SAMPAIO; 2007).

Essa renovação historiográfica sobre a administração lusitana na América portuguesa reacendeu os estudos sobre trajetória e administração dos territórios ultramarinos⁴. Da mesma forma, refletiu nos estudos sobre as capitâneas do norte, que ao contrário da historiografia clássica, deram destaque a atuação dos governadores e administradores coloniais⁵.

Por outro lado, estamos diante de um governador que experimentou diversas limitações governativas, que emanavam de diferentes esferas de poder e representação, desde o governador de Pernambuco⁶, do ouvidor da Paraíba⁷, da Câmara de Natal e dos colonos. Em suma, um capitão-mor e governador obrigado a moldar suas ações individuais, escolhas e decisões, num contexto de falta de recursos e em paralelo às reações de outros atores naquilo que Rosental chamou de “universo de possíveis” (1988, p. 159).

Para a pesquisa, utilizamos como fontes documentais as cartas do capitão-mor e governador Caetano da Silva Sanches, além da documentação referente às capitâneas do Rio Grande e Pernambuco, depositadas no Arquivo Histórico Ultramarino

³ Diferente daquilo que hoje designamos, o termo “administração”, geralmente era usado com um complemento. Pedro Cardim (2005) lembra que “falava-se em administrar a casa, administrar uma cidade, um dote, o reino ou um património”.

⁴ Nessa perspectiva, destacamos as contribuições de: SOUZA, 2006; COSENTINO, 2009; SANTOS, 2011; MONTEIRO, CARDIM, CUNHA, 2005; FERLINI, BICALHO, 2005.

⁵ Destacamos os trabalhos de José Inaldo Júnior, “*As duras cadeiras de hum governo subordinado*”: história, elites e governabilidade na Capitania da Paraíba, sobre a administração de Jerónimo José de Melo e Castro (2017) e de Yamê Galdino de Paiva, *Vivendo à sobra das leis: Antonio Soares de Brederode entre a justiça e a criminalidade...* (2012), sobre o ouvidor da capitania da Paraíba Antonio Soares Brederode, como parte desta renovação historiográfica das chamadas capitâneas do Norte.

⁶ A capitania do Rio Grande esteve subordinada a capitania da Bahia até 1701, ano que passou a ser subordinada a capitania de Pernambuco, permanecendo até 1817.

⁷ A capitania do Rio Grande era subordinada a ouvidoria da Paraíba, da qual permaneceu até 1817.

e disponibilizadas pelo Projeto Resgate⁸, além dos termos de vereação da Câmara do Rio Grande, depositados no Fundo Documental do *Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte* (IHGRN) e dos escritos e memórias do padre Joaquim José Pereira, publicados na *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro* (RIHGB).

A trajetória de Caetano da Silva Sanches

Natural da freguesia de Cascais, Portugal, Caetano da Silva Sanches nasceu por volta de 1745. Filho de Francisco da Silva Sanches e D. Maria Joaquina Sanches. Ingressou muito cedo na carreira das armas, incorporado como porta-bandeira, chegou a alferes, depois tenente e, em setembro de 1770, foi promovido a sargento-mor de auxiliares. Serviu no Regimento de Cascais durante a Guerra dos Sete Anos, no Regimento comandado por Luís de Almeida Portugal (2^a marquês do Lavradio).

Após a guerra, foi transferido para a América portuguesa, servindo no Recife e na Ilha de Santa Catarina durante a guerra contra Espanha. Em 1771, Caetano da Silva Sanches atuava como tenente do Regimento de Pernambuco sob ordens do capitão Manoel de Azevedo do Nascimento, do Regimento de Infantaria da praça do Recife de Pernambuco (AHU_ACL_CU_015, Cx. 111, D. 8605). Com uma leva de militares foi transferido para o Sul. Na Ilha, Caetano foi preso por matar o soldado do Regimento da Ilha, João da Rocha. O sargento-mor “dera duas vezes com a espada na cabeça e a terceira lhe remeteu pelo ventre, que não chegou a durar 48 horas” (ABNRJ, 1983: 113-115). Foi acusado de cometer o mesmo crime quando era porta-bandeira do Regimento de Cascais e ter fugido para a América aproveitando-se de promoções: “passando a América fugido, achou-se na proteção de um general faze-lo alferes, e logo na de outro general, faze-lo tenente; e por ser livre dele e dos empenhos o fez sargento-mor dos auxiliares” (AHU_ACL_CU_021, Cx. 4, D. 261; AHU-Santa Catarina, cx. 4, doc. 52). Após reconhecer o crime “que não tinha feito de propósito”, o comandante das armas, Antônio Carlos Furtado de Mendonça mandou soltá-lo (ABNRJ, 1983: 113-115).

A reconquista da vila do Rio Grande (1776) para os portugueses acabou com uma ocupação de treze anos das tropas castelhanas na região, mas gerou um esforço militar de retaliação da coroa espanhola. Uma expedição chefiada por Pedro de Cevallos e o pelo marquês de Casa Tilly, singrou vela do porto de Cádiz com uma frota de mais de 116 navios de guerra e embarcações de pequeno porte, com destino a Ilha de Santa Catarina. Sem resistência, com o porto desprotegido - no momento que os espanhóis chegaram nas proximidades da Ilha o comandante da Esquadra do Sul, Robert Mac Douall singrou vela para o Rio de Janeiro - os militares luso-brasileiros entregaram as

⁸ O Projeto Resgate fez parte do esforço de um grupo de investigadores em divulgar a documentação sobre a História do Brasil e suas capitanias existentes no Arquivo Histórico Ultramarino de Portugal.

armas sem dar um único tiro. Não exigiram das tropas espanholas que montassem um único trem de guerra.

Com a capitulação da Ilha, o sargento-mor foi preso com os outros responsáveis pelo governo, defesa e administração, levado para o Rio de Janeiro e depois para Lisboa. Luís de Almeida, vice-rei do Brasil (1769-1779), iniciou um processo para apurar os responsáveis pela capitulação. Finalizada a devassa, foram enviados para o Reino, onde o processo foi reaberto nos diferentes tribunais e instâncias.

Primeiramente o processo passou pela Casa da Suplicação, mas uma petição de Antônio Carlos Furtado de Mendonça pedia um Conselho de Guerra (ALDEN, 1968: 502-503). No Conselho de Guerra foram considerados culpados pelo crime de lesa-majestade. Mas o Conselho de Justiça de 1783, declarou que eram inocentes⁹. Em 1786, com a aproximação entre as coroas ibéricas, a rainha decretou o “perpétuo esquecimento” e o desencarceramento de todos os responsáveis pela defesa da Ilha. Caetano foi reformado no posto de sargento-mor de infantaria do Regimento do Recife e transferido para Pernambuco, onde o governador Tomás José de Melo deveria empregar o sargento-mor em uma das capitânicas anexas.

Indicado, sem concurso¹⁰, ao cargo de capitão-mor e governador interino da capitania do Rio Grande, Caetano da Silva Sanches governou por seis anos interinamente e nos últimos três anos, 1797 a 1800, como governador efetivado. Durante a administração interina, atuou muito próximo com a Câmara na chamada “Grande Seca” de 1791-1793 e nas tentativas de reduzir o valor da venda de carnes na capitania. Nota-se nessa primeira administração que as limitações jurídicas e administrativas, vindas da Paraíba e de Pernambuco, limitaram a atuação do governador. No segundo momento, de 1797 a 1800, já como governador efetivo, vai atuar na tentativa de buscar a desanexação

⁹ Para mais informações sobre a capitulação da Ilha de Santa Catarina, devassa sobre os responsáveis pela defesa da capitania e condenações nas diversas instâncias, ver: MENDES, 2019.

¹⁰ Mafalda Soares da Cunha lembra que até o século XVII, a escolha dos governadores para as capitânicas era feita através de concursos de “extrema selectividade social” e o “recrutamento para este cargo era objecto de uma cuidadosa selecção, não passando sequer pelo Conselho Ultramarino” (2005: 82-83). Na mesma perspectiva, Nuno Gonçalo Monteiro reforça que foi na década subsequente ao fim da Guerra de Sucessão de Espanha (1703-1714), ou seja, “nos anos 20 de setecentos” que os governadores passaram a ser “nomeados sem consulta do Conselho Ultramarino”. Quanto mais importância tinha a capitania, mais cedo foram desaparecendo os concursos ou foram tornando-se irregulares (2005: 212). Entretanto, quanto aos métodos de seleção, Mafalda Soares da Cunha cita que esses métodos assumiam diferentes formas: “pela coroa, após consulta ao Conselho de Portugal, das Índias, ou Ultramarino; pelos donatários (nas capitânicas hereditárias), embora carecessem de ratificação da Coroa; pelos governadores das capitânicas principais no que respeita às capitânicas suas dependentes, embora fosse uma prática que perdeu expressão com a institucionalização do Conselho Ultramarino; por eleição das câmaras locais (em situação de abandono, morte súbita ou deposição do titular nomeado), quase sempre na situação de governante interino e, embora raramente, o próprio donatário” (2005: 75). No caso da capitania do Rio Grande, o último concurso realizado para o governo da capitania foi realizado em 1760. E, Caetano da Silva Sanches, foi o primeiro capitão-mor que também recebeu o título de governador a ser nomeado sem concurso para a governança da capitania. Entretanto, Alveal reporta um concurso realizado em 1783, mas sem indicação de governador (ALVEAL, 2018).

da capitania subordinada a capitania de Pernambuco. Esta, será marcada por uma intensa troca de cartas, com o apoio camarário, com o conde de Linhares, D. Rodrigo de Souza Coutinho. Entretanto, vai morrer sem ver finalizada a desanexação da capitania que só vai acontecer em 1817, com a Revolução Pernambucana.

Um governador sem governo

Ao tratar do processo de desanexação das capitanias do Norte e da atuação respectiva dos governadores da Paraíba, Ceará e do Rio Grande, José Inaldo Júnior refere-se a Caetano da Silva Sanches como um governador sem governo. Um dos argumentos utilizado pelo pesquisador, é que, dos três governadores, Caetano foi o único que não conseguiu a desanexação da capitania do Rio Grande, em 1799, da subordinação à capitania do Pernambuco. Por outro lado, ao contrário dos outros governadores era o governador mais antigo das capitanias e o que mais sofreu os desgastes do comando, em meio a falta de jurisdição e subordinação da capitania.

Após três meses de viagem, tempo estimado entre as travessias atlânticas, Caetano recolheu-se à sua praça. A 20 de março de 1790, Tomás José de Melo, governador da capitania de Pernambuco (1787-1798), informou a Martinho de Melo e Castro o recebimento das providências que deveria tomar com o sargento-mor Caetano da Silva Sanches. Disse ele que imediatamente havia mandado na folha militar,

[...] q.e formasse para o pagamento dos soldos da Tropa paga inclusive ao dito sargento-mor Caetano da Silva Sanches para que lhe pagasse o meio soldo com q.e Sua Majestade o reformou, como sargento-mor do Regimento do Recife por ser o em q antes servia e desta sorte fica executada esta determinação quando ao soldo” (AHU_ACL_CU_015, Cx. 175, D. 12121).

Sobre a recomendação de empregar o oficial em algum posto dos governos dependentes da capitania, o governador respondeu: “q.e o governo q.e lhe pode ser conferido é o do Rio Grande do Norte, q.e se acha vago pelo falecimento de Joaquim Felix de Lima” (AHU_ACL_CU_015, Cx. 175, D. 12121).

Joaquim Felix de Lima governou a capitania de 1760 até o falecimento, em 1774. Desde a morte do capitão-mor, a administração estava a cargo do Senado da Câmara. Composto por diversos governos interinos organizados na forma da ordem régia de 12 de dezembro de 1770: “em caso de morte ou impedimento do governador, seja este substituto por um triunvirato, com posto do Ouvidor da Comarca, do vereador mais antigo e do oficial de guerra de maior patente”. João Barbosa Gouveia, vereador e comandante das tropas desde 1783 foi um dos homens que mais tempo dividiu a administração (LEMOS; MEDEIROS, 1980: 57-58).

Após a autorização de Martinho de Melo e Castro, em 30 de agosto, é nomeado ao posto de capitão-mor e governador da capitania Caetano da Silva Sanches.

Tomás de Melo tratou da posse do novo capitão-mor e governador. Em outra esfera de poder, os oficiais camarários se ajuntaram em 19 de fevereiro de 1791 para deliberarem o “útil ao bem comum” e decidiram em comum acordo “irem formados a matriz a posse do novo governador interino desta capitania Caetano da Silva Sanches”. O escrivão da Câmara, Inácio Nunes Corrêa Tomas fez a leitura da nomeação do capitão-mor e governador interino (TERMO DE VERAÇÃO, 1748-1803: 294-295).

Nesse mesmo dia, com todas as formalidades do cargo, acompanhado “das pessoas mais nobres”, Caetano da Silva Sanches tomou posse. Na primeira correspondência com a Coroa, agradeceu a concessão e a nomeação ao cargo a Martinho de Melo e Castro e expôs as primeiras impressões da capitania e os limites governativos que estava sujeito. Destacou os problemas de enfermidades que passavam os moradores, desde epidemia de bexigas, escassez de carne, farinha, peixe, além da falta de militares e armamentos para os corpos de infantaria da capitania:

No dia 19 de Fevr^o deste pres^e ano tomei posse desta Capitania do Rio Grande do Norte, da qual V. Ex^a me fez a honra em carregar o governo dela, achando esta pequena cid^e e suas vizinhanças no deplorável estado de maior compaixão, com uma epidemia de bexigas q tem morto mt^a gente, e poucas casas há tanto nesta cidade, como nas referidas vizinhanças que não experimentem o mesmo mal, sendo o meu maior sentim^{to} a falta de todos os viveres que padecem, por me constar q alguns dos doentes chegaram a comer cocos e Mangabas¹¹, por não terem outro mantim^{to} (AHU_ACL_015, Cx. 8, D. 483).

A preocupação do governador foi reconhecida pelos oficiais camarários em correspondência direta com a rainha. “Atestamos”, escreveram os oficiais, “que o governador desta capitania Caetano da Silva Sanches” demonstrou interesse “com desvelo no bem deste povo, ao qual no tempo de sua posse achou oprimido com peste e fome”. O governador “tem feito conduzir de remotas partes aonde não chega o poder desta Câmara o preciso mantimento de farinha, fazendo distribuir sem preferência de rico a pobre [...] atendendo também a grande falta de carne” (AHU_ACL_015, Cx. 8, D. 483)¹².

Em meio a seca e as consequências relatadas pelo capitão-mor e governador nas regiões das capitanias do Norte, o governador de Pernambuco deu ordem para arrematação de um novo edital para o contrato das carnes. O capitão-mor convidou os homens com mais posses da capitania para participar do remate do contrato das carnes,

¹¹ Koster lembra que durante a seca de 1793 os habitantes de Pernambuco se alimentaram com sumo de mandioca (1942: 467).

¹² Ao analisar a atuação da Câmara do Rio de Janeiro, Fernanda Bicalho ressalta que as câmaras municipais ultramarinas eram órgãos fundamentais de representação dos interesses das demandas dos colonos (BICALHO, 1998). Com autonomia, tais conselhos municipais, lembra Russell-Wood, eram mais poderosos que seus equivalentes da América espanhola. Governadores e vice-reis que os negligenciavam incorriam em “risco próprio” de “pessoas influentes na colônia” com “linha direta de comunicação com a corte, e cujas reclamações poderiam facilmente ganhar os ouvidos de um ministro poderoso ou do próprio rei”. Em caso de “malogro de um governador em negociar ou acomodar interesses locais poderia provocar uma repreensão régia ou levar à sua destituição” (1998).

mas como entre os homens que “teriam posse” não havia “um só homem que pudesse rematar”, mandou “convidar p.^a virem lançar e ver se havia quem desse os lances mais cômodos em favor do povo” (AHU_ACL_CU_018, Cx. 8, D. 483; AHU-Pernambuco, cx. 8, doc. 483; AHU-PERNAMBUCO. AHU_ACL_CU_018, Cx. 8, D. 485)¹³. Os camarários de acordo com o governador determinaram em “acrescentar mais uma polegada nas medidas de farinha” (TERMO DE VERAÇÃO, 1748-1803, p. 297), “acordaram em fazer rematar a matança de gado” (TERMO DE VERAÇÃO, 1748-1803, p. 152) e mandaram os pescadores “venderem a este povo todo o peixe” (TERMO DE VERAÇÃO, 1748-1803, p. 168).

Uma das memórias a tratar da “grande seca” na Ribeira do Apodi foi escrita pelo padre Joaquim José Pereira. Escrito em 1798 – período em que o secretário de Estado, D. Rodrigo de Souza Coutinho recebia diversos pedidos das câmaras e dos governadores das capitanias do Rio Grande, Paraíba e Ceará, de desanexação da capitania de Pernambuco. Em sua memória o padre inicia sua observação do período de 1792 e de 1793 com as causas da calamidade que viveu a região:

A investigação desta carta temporária nasceu de uma atenta e escrupulosa observação feita a meditada sobre a estação dos anos de 1792 e de 1793, nos quais a cada passo se esperava a morte. Ela devastou, pelo excesso a que chegou, e despovoou os sertões por falta das chuvas, que se esperavam do céu, de que resultaram tristíssimas consequências e desgraçados fins. A geral penúria que houve de viveres e mais mantimentos, causou uma excessiva fome, sem recurso algum mais do que a tudo quanto se encontrava pelos campos, e que podia encher os estômagos famintos: calamidade esta que assolou os povos daquele continente, e que como bloqueados de um assédio, em que estavam constituídos, suportavam com gemidos e lágrimas o desamparo da sua infeliz situação, em que os pôs era o céu naquele castigo; onde lhes pareciam estar abandonados do mesmo céu e da mesma terra. [...] Nas secas inesperadas, de que cuidados se não ocupam eles. Como andam espavoridos. Pela situação em que se acha aquele sertão, o mais leve princípio de uma seca os faz andar espasmódicos, tristes e pensativos, lacrimosos e desconhecidos. Eis aqui o verdadeiro caráter que representavam no ano de 1792 e 1793. Seus passos eram lentos pela mínima fraqueza em que se achavam; sua respiração era cheia de repetidos ais e suspiros; seus olhos estavam fundos e encovados com espanto, e os rostos minimamente pálidos; todos os pobres, e igualmente todos os ricos enfim, foram reduzidos ao miserável estado desta catástrofe da natureza (PEREIRA, 1798, p. 175 e 179).

Tal estado de penúria relatado pelo padre, também foi relatado pelos *homens bons* da Câmara, em 21 de janeiro de 1792. Na vereação os camarários “acordarão” em “notificar todos os pescadores da redinha para venderem este povo todo o peixe que pescassem [...] pela grande fome que há nesta cidade por causa da grande seca” (TERMO DE VERAÇÃO, 1748-1803, p. 168). Nesse contexto, as ações do governador eram visivelmente apoiadas pela Câmara. Para os camarários Caetano tratava

¹³ Geralmente, o contrato das carnes era arrematado pelo prazo de três anos consecutivos, com valor superior aos contratos dos molhados e das aferições, e exigia um fiador como garantia à Câmara. Se o valor pago pela arrematação era maior conforme outros produtos, era maior também o lucro do contratador, que monopolizava a venda das carnes na capitania de tal forma que qualquer comerciante interessado em vender o produto deveria, não só pedir licença ao contratador, mas pagar ao mesmo e depois à Câmara. Com o monopólio, o arrematador era o único com jurisdição para comercializar carne, ficando ao cargo da Câmara fazer a vistoria na cidade e o controle contra possíveis comerciantes. Após a licença concedida, cabia ao contratador abastecer as localidades em dias estipulados pela Câmara (DIAS, 2011: 145-146).

a “ambição” e o “gênio”, buscava ainda tentar resolver a peste de bexigas que deixavam o povo aflito (AHU_ACL_015, Cx. 8, D. 483).

A interferência do Ouvidor da capitania da Paraíba¹⁴, Antônio Soares de Brederode¹⁵ no remate do contrato das carnes, gerou uma série de reclamações do capitão-mor e governador. Caetano justificava os abusos praticados por Brederode e pelas elites coloniais nas arrematações dos contratos das carnes a Martinho de Melo e Castro, dizendo que “todo meu desejo é só beneficiar este miserável povo” (AHU_ACL_CU_018, Cx. 8, D. 483; AHU-Pernambuco, cx. 8, doc. 483; AHU-PERNAMBUCO. AHU_ACL_CU_018, Cx. 8, D. 485). Sobre esse primeiro governo de Caetano, Inaldo Júnior destaca que o governador enfrentava dificuldades “ao exercer um ofício sem jurisdição alguma, posto que, além da sujeição a Pernambuco, o referido capitão-mor partilhava os minguados espaços de poder com o ouvidor-geral da Paraíba, já que o Rio Grande integrava a jurisdição dessa comarca” (2017: 305-306).

Se os primeiros anos como governador interino foram marcados pela interferência direta em seu governo, os próximos anos representaram um contraste total nos *modos de governar* das capitanias do norte. Com as mudanças de governança das capitanias de Pernambuco e as subalternas – Paraíba e Ceará – patrocinadas também pelo secretário Rodrigo de Souza Coutinho, conde de Linhares, foi possível uma mudança no *modo de governar*. Essas mudanças abriram espaço para Caetano e as novas autoridades das capitanias do norte e representavam uma nova orientação dos rumos da ilustração portuguesa no império. O homem era o mesmo, mas o tempo era outro.

Um governador das luzes

As atuações dos governadores das capitanias do norte durante os pedidos de desanexação da capitania de Pernambuco, levaram muitos pesquisadores a vê-los como capitães-mores e governadores esclarecidos. No “apagar das luzes do século XVIII”, estes governadores estavam “cientes de um dos expedientes que acabou ocupando seus governos: a consciência que essa conformação econômica e política que era o Norte do Estado do Brasil produzia entraves comerciais e políticos para as capitanias, separada e conjuntamente” (DIAS, 2017: 78).

14¹⁴ A capitania do Rio Grande era subordinada juridicamente a Ouvidoria da Paraíba.

15¹⁵ Antônio Felipe Soares de Andrada de Brederode era conhecido pelas elites norte-rio-grandenses, principalmente pelos seus envolvimento em diversos tipos de negócios, nos quais aproveitava-se do poder conferido pelo cargo. Em seus abusos cometeu os mais variados delitos: desde soltar presos por dinheiro até fazer roubo no cofre do Tribunal dos Defuntos e Ausentes. O Ouvidor envolvia-se diretamente nas arrematações, buscando sempre aumentar seus proventos associados ao cargo e aos negócios ilícitos que mantinha. Para dificultar ainda mais a administração de Caetano, na contra mão dos seus desejos, “os grupos de poder da Paraíba, identificados com a elite, buscaram um bom relacionamento com Brederode, cedendo-lhe quantias de dinheiro e aceitando-o nas sociedades de negócio”. Para mais informações sobre o ouvidor, ver: PAIVA, 2012.

Eram novas transformações administrativas e mentais. O ano de 1797 marcou uma viragem na organização político-administrativa das capitanias do norte. A Paraíba, capitania subordinada a capitania de Pernambuco desde 1755, passou a ser governada por Fernando Castilhos. A capitania do Ceará, por Bernardo Vasconcelos. E, na capitania principal, uma junta governativa, formada pelo bispo de Olinda, José Joaquim da Cunha Azeredo Coutinho, Pedro Severin e Antônio Luís da Cunha¹⁶. No Rio Grande, a 9 de janeiro de 1797, o decreto do príncipe regente D. João nomeava Caetano da Silva Sanches ao posto de capitão-mor e governador da capitania do Rio Grande, sendo dispensado pela rainha ao juramento do cargo (AHU_ACL_CU_015, Cx. 200, D. 13685; AHU-Pernambuco, cx. 200, doc. 13685; AHU_ACL_CU_018, Cx. 8, D. 493; AHU-Rio Grande do Norte, cx. 8, doc. 23).

No Reino, a responsabilidade sobre os assuntos coloniais ficou a cargo do secretário de estado, D. Rodrigo de Souza Coutinho, conde de Linhares (1796-1801). A partir de 1798, Caetano enviou diversas cartas a D. Rodrigo, procurando demonstrar a importância econômica da capitania para a dinâmica comercial. Esse comércio direto com o Reino e, ao mesmo tempo, a ampliação do comércio interno entre as capitanias fazia parte do expediente dos administradores coloniais do final do século XVIII, ao mesmo tempo, em que pedia a desanexação da capitania ao governo de Pernambuco. A esse respeito, José Inaldo Júnior destaca que:

Silva Sanches preocupou-se em dar destaque à importância da capitania para as rotas do abastecimento interno que irrigavam a cadeia produtiva regional, demonstrando, com precisão, a interdependência que caracteriza das relações econômicas no hinterland recifense (2017, p. 308).

A 1º de março, Caetano descreveu pormenorizadamente a relação dos portos existentes na capitania, desde a parte norte até a parte sul. Novamente lembrou da produção de açúcar, algodão, couros e alguma sola e da importância de formar um comércio interno na capitania e direto com o reino, importante para as dinâmicas comerciais entre o nordeste colonial e o reino de Portugal.

A 5 de outubro de 1799 o Senado da Câmara de Natal expediu um pedido de desanexação da Capitania do Rio Grande do Norte da capitania de Pernambuco. Repetia o quase centenário protesto contra a carta régia de 11 de janeiro de 1701, que sujeitou a administração da capitania de Pernambuco. “Era a posição única em que o Senado era auxiliado pelo capitão-mor, também atingido pela restrição e guerreado em todos os projetos”, lembra Câmara Cascudo (2010: 88). A justificativa para o pedido estava principalmente nas potencialidades econômicas da região. Os “belos portos marítimos” poderiam receber “embarcações de alto bordo”, os gêneros de exportação: açúcar, algodão e pau brasil (RIHGRCN, 1909).

¹⁶ Em 1798, Tomás José de Melo deixou o cargo sob suspeita e sua administração caiu em desgraça. Para mais informações, ver: DIAS, 2020.

A 15 de outubro de 1799, reforçando os protestos da Câmara, pediu o fim da subordinação a Pernambuco, como já havia sido dada à Paraíba e ao Ceará. Para José Inaldo Júnior, essas autonomias, estavam muito mais “concatenadas com o liberalismo “aportuguesado”, que ganhava vigor no reino e nas conquistas a partir da atuação de dom Rodrigo de Souza Coutinho, conde de Linhares”. E também na atuação “de governadores instruídos segundo os princípios das Luzes, que visavam forjar um corpo de oficiais cuja “nobreza” provava-se mais no serviço e menos no sangue” (2013: 304-305).

A 10 de fevereiro, reforçando o pedido de Caetano de desanexação da capitania do Rio Grande do Norte de Pernambuco, assim como outras Câmaras, o senado da câmara de Vila Nova da Princesa saiu em defesa do governador. Não só os senadores pediam a desanexação da capitania, como já havia sido dada a Paraíba e ao Ceará, como pediam também para conservar Caetano da Silva Sanches como governador da capitania do Rio Grande (AHU-Pernambuco AHU_CU_003, Cx. 32, D. 2625).

Sem ver concluído o processo de desanexação da capitania, a 14 de março de 1800, Caetano da Silva Sanches faleceu, vítima de um “estupor”. Foi sepultado na igreja Matriz, mas a Coroa só foi avisada em 1º de abril. A carta era assinada pela junta governativa da capitania de Pernambuco, formada pelo bispo de Olinda, José Joaquim da Cunha Azeredo Coutinho, pelo intendente da Marinha, Pedro Sheverin e pelo ouvidor-geral José Joaquim Nabuco de Araújo (AHU_ACL_CU_015, Cx. 216, D. 14595; AHU-Pernambuco, cx. 216, doc. 14595. Documentos manuscritos avulsos da Capitania de Pernambuco, p. 46). A princípio, o sargento-mor e governador da capitania do Rio Grande não deixou herdeiros. Um ano depois, a Junta Governativa da capitania de Pernambuco requereu benefício à viúva do sargento-mor. Maria Francisca do Rosário receberia uma pensão de trezentos e doze mil réis anuais durante toda a sua vida (AHU_ACL_CU_015, Cx. 228, D. 15401; AHU-Pernambuco, cx. 228, doc. 15401. Documentos manuscritos avulsos da Capitania de Pernambuco, p. 95).

Referências:

ALDEN, Dauril. *Royal Government in Colonial Brazil*. Berkeley/Los Angeles, University of California Press, 1968.

ALVEAL, Carmen. **Capitão-Mor: nomeações para o governo do Rio Grande (1667-1781)**. Natal, RN: Flor do Sal, 2018.

BICALHO, Maria Fernanda B. “As Câmaras Municipais no Império Português: o exemplo do Rio de Janeiro”. In: **Revista Brasileira de História**, vol. 18, no 36. São Paulo: ANPUH / FAPESP / Humanitas, 1998.

CAPITANIA DO RIO GRANDE. Ofício dirigido a metrópole pelo senado da Câmara de Natal, em 5 de outubro de 1799. **RIHGRGN**, Natal, v. 7, n. 1/2, p. 153-159, 1909.

CARDIM, Pedro. “Administração” e “governo”: uma reflexão sobre o vocabulário do Antigo Regime. In: MONTEIRO, Nuno Gonçalo; CARDIM, Pedro; CUNHA, Mafalda

Soares da (Orgs). **Optima Pars: Elites Ibero-Americanas no Antigo Regime**. Lisboa: ICS, 2005, p. 45-68.

Carta do comandante militar de Santa Catarina, Antônio Carlos Furtado de Mendonça, ao tenente-general Boehm. Ilha de Santa Catarina, 18 de julho de 1776. **Anais da Biblioteca Nacional (ABNRJ)**. Rio de Janeiro: 1983, vol. 103, pp. 113-115.

CASCUDO, Câmara. **História do Rio Grande do Norte**. Natal/Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

CASCUDO, Luís da Câmara. **História da cidade do Natal**. 4. Ed. Natal: RN: EDUFRN, 2010.

CHAVES JÚNIOR, José Inaldo. **“As duras cadeiras de hum governo subordinado”**: história, elites e governabilidade na capitania da Paraíba (1755-1799). 2013. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

CHAVES JÚNIOR, José Inaldo. **As Capitanias de Pernambuco e a construção dos territórios e das jurisdições na América portuguesa (século XVIII)**. 2017. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

COSENTINO, Francisco Carlos. **Governadores Gerais do Estado do Brasil (séculos XVI-XVII)**: ofício, regimentos, governação e trajetórias. São Paulo: Annablume, 2011.

CUNHA, Mafalda Soares da. Governo e governantes do Império português do Atlântico (século XVII). In: BICALHO, Maria Fernanda; FERLINI, Vera Lúcia Amaral (Orgs). **Modos de governar: Ideias e práticas políticas no império português – séculos XVI-XIX**. São Paulo: Alameda, 2005, p. .

DIAS, Érika Simone de Almeida C. Dias. O que é justo? “dar a cada um o que é seu”. Tramas jurídicas no final do século XVIII Pernambuco. **Varia Historia**, Belo Horizonte, vol. 36, n. 70, p. 91-118, jan/abr 2020.

DIAS, Thiago Alves. **Dinâmicas mercantis coloniais: capitania do Rio Grande do Norte (1760-1821)**. 2011. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Pós-graduação em História), Natal, 2011.

FERLINI, Vera Lúcia Amaral; BICALHO, Maria Fernanda (Orgs). **Modos de governar: ideias e práticas políticas no Império português (séculos XVI-XIX)**. São Paulo: Alameda, 2005.

FRAGOSO, João Luís Ribeiro; ALMEIDA, Carla Maria Carvalho de; SAMPAIO, Antonio Carlos Jucá de (Orgs). **Conquistadores e negociantes: América lusa, séculos XVI a XVIII**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HESPANHA, Antonio Manuel. **As vésperas do Leviathan: instituições e poder político Portugal: século XVII**. Coimbra: Livraria Almedina, 1994.

KOSTER, Henry. **Viagens ao Nordeste do Brasil**. São Paulo: Companhia editora Nacional, 1942.

LEMOS, Vicente Simões Pereira de; MEDEIROS, Tarcísio. **Capitães-mores e governadores do Rio Grande do Norte**. v. 2. Edição do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte. Ministério da Educação e Cultura: Natal, CERN, 1980.

LIRA, Augusto Tavares. **História do Rio Grande do Norte**. Brasília: Senado Federal, 2012.

MENDES, Jeferson dos Santos. **Capitulações Portuguesas na América Meridional, 1762-1777, Histórias, Julgamentos e Punições das Autoridades Coloniais**. Tese (Doutorado em História e Cultura do Brasil) - Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2019.

MONTEIRO, Nuno Gonçalo; CARDIM, Pedro; CUNHA, Mafalda Soares da (Orgs). ***Optima Pars***: Elites Ibero-Americanas no Antigo Regime. Lisboa: ICS, 2005.

PAIVA, Yamê Galdino de. **Vivendo à sobra das leis**: Antônio Soares Brederode entre a justiça e a criminalidade. Capitania da Paraíba (1787-1802). Dissertação (mestrado em História e Cultura Histórica) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

POMBO, Rocha. **História do estado do Rio Grande do Norte**. Natal: EDUFRN, 2019.

ROSENTAL, Paul-André. Construir o “macro” pelo “micro”: Fredrik Barth e a “microstoria”. In: REVEL, Jacques (Org.). **Jogos de escalas**: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 151-172.

RUSSEL-WOOD, A. J. R. Centros e periferias no mundo luso brasileiro: 1500-1808. **Revista Brasileira de História**, vol. 18, n. 36. São Paulo: ANPUH/Humanitas Publicações, 1998.

SANTOS, Fabiano Vilaça dos. **O governo das conquistas do Norte**: trajetórias administrativas no Estado do Grão-Pará e Maranhão (1751-1780). São Paulo: Annablume, 2011.

SOUZA, Laura de Melo e. **O sol e a sombra**: política e administração na América portuguesa do século XVIII. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

TECENDO O *SUBSTANTIVO NEGRO*: A ESCRITA DO JORNAL O EXEMPLO EM PORTO ALEGRE (1902-1911)

Felipe Ricardo Vieira Lopes¹

Resumo:

A palavra negro passou por inúmeras mudanças ao longo da história, desde o período colonial até os dias de hoje. Aqui meu intuito é perceber como foram mobilizados através da escrita formas de tecer significados para este *substantivo negro* nas páginas do jornal O Exemplo, periódico que foi conhecido por fazer parte da *imprensa negra*, no início do século XX, na cidade de Porto Alegre, pensando nas três dinâmicas temporais que o conceito de substantivo negro carrega: *atribuição, interiorização e inversão*.

Palavras-chave: Substantivo negro. Imprensa negra. Pós-abolição.

Introdução

A invenção do negro passou por inúmeros momentos ao longo da História como já bem estudado por vários(as) pesquisadores(as) das áreas de ciências humanas. Com o início da colonização e escravização atlântica, esse é inventado *substantivo negro* e passou a distinguir quem eram os alvos da máquina colonial e iriam ser forçados a trabalhar nas diversas colônias e potentados Europeus, assim, negro vira praticamente sinônimo de escravizado, um corpo a qual era permitido as mais sórdidas violências, levando a crer que essas pessoas nem mesmo tinham humanidade, essa dinâmica da invenção do negro é parte central do Colonialismo que vigorou e ainda vigora dentro das sociedades ocidentais. Digo vigora, pois, o aparato colonial ainda se atualiza e ganha novas formas através do capitalismo, como explicou Achille Mbembe (2018) com seu conceito de *Devir Negro no mundo*.

Assim, cabe perceber que esse *substantivo negro* e sua historicidade não pode ser entendido sem que se dialogue com as categorias de Colonialismo e suas ferramentas. A utilização da raça como fator de hierarquização dos corpos é sem dúvidas uma das mais poderosas formas de controle geradas pelas ideologias coloniais, quando esses atribuíram a os povos nativos o nome de indígenas e a os povos do que veio a ser chamado África os denominaram negros(as), já se constitui ali uma assimetria criada pelo poder colonial, pois, esse é o momento que se chamou de *Atribuição* (MBEMBE, 2018).

Ao serem colonizados negros(as) e os povos originários passaram a fazer parte desse “admirável mundo novo”², em que os mesmos eram tidos como inferiores aqueles brancos que vinham do continente Europeu. A colonização e sua violência em

¹ Mestrando em História no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Ceará (PPGHUFC), Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² Aqui uso como metáfora a distopia escrita por Aldous Huxley.

estado bruto não só eliminou corpos e se apoderou de seus braços e pernas para o trabalho nas diversas atividades que gestou a acumulação capitalista, houve também o domínio das bocas, das genitálias e das mentes, pois, o colonialismo não se contentou em ter apenas a força de trabalho dessas pessoas, ele usou das mais torpes justificativas que vieram, seja da religião ou das ciências para afirmar suas atrocidades, assim, foram eliminadas inúmeras línguas e culturas.

Para além de nomear, o uso da linguagem é outra ferramenta da invenção colonial, pois, “Atribuímos uma importância fundamental ao fenômeno da linguagem... Uma vez que falar é existir completamente para o outro.” (FANON, 2008), uma existência que passa pela linguagem, pois, “A linguagem, efetivamente, não é apenas o lugar das formas. É o próprio sistema da vida”. (MBEMBE, 2018, P.101). A *efabulação* ou a invenção do outro em linguagem é um ponto crucial, logo é também pela linguagem que essa *efabulação* pode ser confrontada, com o domínio do idioma do colonizador, se chega então a *interiorização*. Por último essa linguagem como sistema da vida, passa a tecer o próprio *substantivo negro*, esse terceiro momento seria a *Inversão*.

Seguindo essa base análise proposta por Achille Mbembe quando historiciza o *substantivo negro*, é daí que eu início meu problema. Vale ressaltar que essas três dimensões (Atribuição, assimilação e inversão) apontados pelo autor por mais que estejam temporalmente demarcadas se entrecruzam ao longo da história, se como ele nos diz o século XX, é marcado pela *inversão* do *substantivo negro*, nesse mesmo recorte temporal é perceptível as características demarcadas como parte dos outros dois momentos de *interiorização* e *assimilação*, pois, como demonstraremos a seguir continua a existir na prática linguística uma *reificação colonial*.

Esta reificação colonial mistifica o europeu, tomando-o como símbolo universal do humano, e aprisiona o colonizado naqueles referenciais fetichizados que se criaram para o Negro, esperando sempre deste que seja emotivo, sensual, viril, lúdico, colorido, infantil, banal... O mais próximo possível da natureza e distante da civilização. Quando não é exótico, ou inexistente em relação àquilo que se entende por Humano, o negro é apresentado apenas como expressão de tudo o que é ruim. (FAUSTINO,2013).

Brevemente apresentado o conceito de *substantivo negro* que é uma das linhas gerais da teia que pretendo emaranhar aqui, tem que se pensar quais são suas implicações e usos na leitura de nossas fontes, mais do que apenas uma palavra para ser replicado de forma artesanal, esse conceito é um problema nos motes históricos e é preciso que este seja destilado, para isso o colocamos a mesa para dialogar com os escritos do Jornal O Exemplo no início do século XX, pelas ruas de Porto Alegre.

A Imprensa negra e o Jornal O Exemplo.

Primeiro preciso dizer, é aqui onde o encantamento vem feito mandinga, ao ler a dissertação de Ana Flávia Magalhães Pinto (2006) de nome *De pele escura a tinta preta: A imprensa negra no século XIX(1833-1899)*, me encontrei com os escritos do jornal Exemplo, logo após a leitura busquei forma de acessar as páginas do periódico. Ao conhecer sua história que vai de 1892 até 1930, fiz uma escolha trabalhar com o recorte que estava na primeira década do século XX (1902-1911), motivado tanto pelo acesso a fonte, como também pela afirmação de Mbembe “...o termo “negro” foi objeto, no início do século XX, de uma radical reviravolta, para o qual vários fatores contribuíram.” (2018,p.83).

Busquei a partir desse encontro pensar os fatores que permitiram uma reviravolta a esse termo, só que, analisando no espaço brasileiro. Aqui as páginas do jornal ganham destaque, pois, o semanário fazia parte do que foi conceituado como *imprensa negra*, ou seja, um jornal que tinha em suas características tanto ser escrito, como destinado a pessoas negras. Isso ajuda a entender o pensamento das pessoas negras que viveram naquele tempo e espaço, lembrando que eles(as) foram parte de uma tradição que escolheu a escrita como forma de mobilização, o que demonstra outro caminho a seguir, pois, desde o século XIX a imprensa foi uma das principais trincheiras em que se pautou desde o fim da escravidão, à novas formas de pensar liberdade.

Metodologicamente falando, trabalhar o jornal como fonte já é uma prática consolidada no meio historiográfico e exige que algumas questões sejam estabelecidas. Saber a periodicidade, a possível intenção das narrativas estabelecidas, a quem eram destinadas as publicações, quem escrevia e porque escrevia, são algumas das perguntas obrigatórias quando analisamos este tipo de fonte, contarei então um pouco da história desse semanário, para entrarmos em suas páginas logo em seguida.

Nas Rua dos Andradas em uma barbeira no ano de 1892, se dá início às publicações do Exemplo, mobilizado em defesa do que eles denominaram como *nossa classe*³, porém, quatro anos após o jornal sofreu sua primeira grande interrupção em 1896. Tendo seu retorno em 1902 e se mantendo até 1911, vale ressaltar que nessa manutenção a folha acabou sofrendo inúmeros interrompimentos dentro desse recorte, como um intervalo de janeiro de 1903, até maio de 1904, que é quando as publicações retornam, acontecendo isso também em outros anos, até um grande intervalo que durou cerca de cinco anos e foi de 1911 até 1916. Já em 1916, o jornal ganha uma tiragem mais constante e se encerra definitivamente em 1930, esse marcos temporais nas tiragens foram definidos como fases do jornal por Melina Kleinert Perussato (2018) em sua tese.

Sabendo dos marcos temporais, agora é preciso apresentar também quem escrevia:

³ *Nossa classe, nosso povo, nossa gente, nós os negros*, são alguns termos usados ao longo das páginas d’Exemplo que remetem a coletividade tanto a qual faziam parte, como a quem parecia ser direcionada a sua escrita.

...se estamos metidos nessa alhada de publicação de jornal, agimos estimulados por um grupo de moços, que são das <<vítimas da justiça... convencional e da polícia>>; moços a quem, se lhes faltam as transitórias posições sociais, para se imporem, sobra-lhes, no entanto o raciocínio para julgar seus direitos perante as leis...⁴

Assim se definiram o escritores, esse trecho está na 5ª edição após o seu retorno em outubro de 1902, afirmando um lugar social que foi o de vítimas da justiça e da polícia, sem também pertencer aqueles(as) que possuíam as transitórias posições sociais, ou seja, eram corpos passíveis de violência, corpos os quais carregam as marcas da máquina colonial e das permanências da ideologia colonialista, porém, esse grupo de moços sabe raciocinar como bem dito por eles, essa afirmação e mesmo o uso dessa palavra demonstra uma disputa que tem as leis como plano de fundo, só que a defesa aqui é pelo saber raciocinar e julgar os seus direitos, ou seja, uma luta por cidadania. Assim, o jornal se inclui nas lutas pós-abolicionistas que buscavam dar sentido às liberdades.

Em muitos casos, a liberdade não significou o avesso da escravidão. Em outros, a sujeição, a subordinação e a desumanização, que davam inteligibilidade à experiência do cativo, foram requalificadas num contexto posterior ao término formal da escravidão, no qual relações de trabalho, de hierarquia e de poder abrigaram identidades sociais se não idênticas similares aquelas que determinada historiografia qualificou como exclusiva ou características das relações senhor - escravo. (GOMES & CUNHA, 2007)

Adentrando as significações de liberdades, a abolição não significou o fim das formas de exploração das pessoas negras, as tecnologias do colonialismo se atualizaram e continuam a se desenvolver, se antes o status de escravizado sustava a humanidade dessas pessoas, agora no pós-abolição foram criadas outras maneiras de perpetuar um acesso diferente as condições de vida em sociedade, foi o que Flávio Gomes e Olívia Cunha chamaram de *Quase cidadão*⁵. Aqui essa quase cidadania se expressa nas palavras dos jornalistas, pois, como vemos ser vítima da justiça e da polícia, foram formas de atualização que tinham por objetivo continuar eliminando essas pessoas da cidadania, perpetuando suas condições de desumanização e sendo até os dias atuais uma das principais armas de eliminação dos povos subalternizados, reverberando em políticas como a do genocídio do negro brasileiro e do encarceramento em massa, logo me encontro em outra encruzilhada temporal que liga os tempos entre o presente e vários passados.

Analisando a materialidade da fonte e sua produção, percebo que a folha sofreu inúmeras dificuldades que causaram constantes intervalos ao longo de suas

⁴ Jornal O Exemplo, *Campanha Difamatória*, 03 de novembro de 1902.

⁵ Quando penso os acessos a cidadania é perceptível que desde 1888, até os dias atuais, certos grupos não têm direito a ela, já que os direitos a cidadania continuam a ser negados ao longo do século XX, até os dias atuais, pois, não se pode falar em acesso pleno a esses direitos em um país que mata um jovem negro a cada 23 minutos como disse o Racionais na década de 1990.

publicações. Algumas questões surgiram a partir dessa percepção, qual a motivação de insistir pela escrita, como eles lidaram com essas interrupções, cabe agora escutar o que foi dito por quem produzia o jornal: “Quando em 5 de outubro á custa dos nossos próprios sacrifícios e economias, iniciamos a publicação d’O Exemplo alimentava-mos a intenção de sermos uteis aos nossos, **fazendo gente surgir de nossa gente.**”⁶ Na matéria que leva o mesmo nome do jornal, é relatado tanto a motivação, como também as dificuldades, principalmente as financeiras, que culminaram no intervalo das publicações entre 1903 e 1904, o objetivo da escrita como dito foi “ver gente surgir de nossa gente” e como diz Pepita na edição de 07 de Outubro de 1904, feita em comemoração ao aniversário de 2 anos do jornal:

Hoje, que a razão cobrou animo, hoje que, depois de labutar constante como um de uma convalescença mental, os nossos se erguem e outra phase d’O Exemplo surgiu, a “Renascença” começa para nos fazer compreender que desde então a obscuridade e os preconceitos vão perdendo terreno.

Assim, o jornal se faz pelo combate contra a obscuridade e os preconceitos, a favor da sua gente para justificar sua incessante vontade de escrita.

Racismo Linguístico e Reificação colonial

A eliminação das subjetividades negras e indígenas em solo brasileiro pode ser observada através de várias entradas que levam à um grupo de *estratégias* usadas pelos poderes hegemônicos. *Estratégia* aqui entendida como Michel de Certeau(2018,p.93) definiu:

...o cálculo (ou a manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolada. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos de pesquisa).

Percebo a imprensa hegemônica da época como uma das *estratégias* que circunscvem pelo seu querer e poder uma exterioridade, ou seja, destinando aqueles(as) não faziam parte da humanidade e cidadania, os alvos de suas sentenças desumanizadoras. Nesse processo de *outrificação* que buscava o epistemicídio e a impossibilidade da escuta daquele que foi tornado outro, logo a dimensão da linguagem é peça importante dessa prática, e também é a partir dela que aqueles(as) podem tornar-se sujeitos (KILOMBA,2019). Assim a seguir apresento alguns casos em que o jornal buscou confrontar essa *outrificação* em notícias de outros jornais de sua época, tornando o alvo da escrita daqueles jornalistas sujeitos da/na história.

⁶ Jornal O Exemplo, *O Exemplo*, 07 de agosto de 1904.

Na edição do dia 31 de julho de 1904 do Jornal O Exemplo, aparece um quadro de nome *Implicâncias* escrito por “Candido. Filho mais velho da Candinha”, numa matéria que ocupa quatro colunas, ou seja, praticamente uma página inteira do jornal e em se questiona o emprego da palavra crioulo, nela foram apresentadas algumas justificativas para o uso da palavra crioulo sendo elas tanto hábito de usar o termo, como o de que seu uso não seria por mal, no que Candido respondeu:

<<Não é por mal>>!... Ora essa!... resmunguei com meus botões: que seja um habito dos escravocratas vencidos, vá lá; estão saudosos dos tempo em que enchiam as gavetas com o producto de annuncios neste theor:
-Vendem se creoulos de idade inferior a 20 amos...
Mas, agora chupem o dedo e chorem na cama, que é logar quente.

Continuando no mesmo espaço a questionar o uso desse termo por parte da imprensa, quando a mesma vai se referir a “homens de cor”, usando como exemplo um trecho de notícia que começava com a seguinte fala “O crioulo Manoel Carneiro”, pois, o mesmo tinha cometido um furto, comparando com um segundo caso em que não aparece na descrição dos larápios a sua coloração, Candido afirma que seriam esses “ladrões incolores!”. Logo em seguida traz outra questão sobre o capitão Magalhães, que por ter a amizade dos jornalistas e ser um homem conhecido não tem a cor da sua epiderme revelado, afirmando que se não fosse esse o caso teria sido nomeado “o mulato capitão Magalhães”. O quadro segue por mais algumas colunas, porém, paremos aqui para construir um diálogo com Candido.

Aqui me vem à lembrança o que Frantz Fanon (2008) chamou de *círculo infernal*: “Quando me amam, dizem que o fazem apesar da minha cor. Quando me detestam, acrescentam que não é pela minha cor... Aqui ou ali, sou prisioneiro do círculo infernal.” (p.122)”. Na fonte isso aparece de duas maneiras: quando o capitão Magalhães na sua caracterização não tem sua cor definida, ou seja, o amam apesar da sua cor e o crioulo Manoel Carneiro supostamente não é detestado pela sua cor, mas sim por ser um larápiao, ou seja, apesar da sua cor, assim, aprisionando as subjetividades negras numa identidade negativa que é a do larápiao, pois, só ele tem na sua definição o substantivo que denota o pertencimento a uma exterioridade e como Candido diz: “De maneira que se não fosse amigo e não tivesse posição saliente, não seria um homem e sim um mulato!”

Já volto a esse trecho final, antes disso vamos a outro quadro de nome *Revista correcional*. Primeiro tenho que ressaltar que esse quadro se torna recorrente e está em pelo menos 4 ou 5 edições lidas até aqui, essa coluna costuma ser destinado a notícias que vem do postos correcionais, porém, no Exemplo não se destina uma pessoa a ir colher essas informações, na verdade eles recolhem das edições de outros jornais da cidade e no dia 11 de setembro de 1904, escreveram: “Foi o que aconteceu a nossa reportagem, ao recorremos ás secções dos postos incorrecionaes da imprensa diaria de domingo e segunda-feira, ficamos jururús, pois não encontramos o assumpto predilecto

que da vida justificada a nossa *ronda*.”, o claro tom de ironia é perceptível, pois, esse quadro tem justamente a função de questionar muita das falas que aparecem em outras folhas.

Em um caso do dia 04 de setembro de 1904, é noticiado pelo jornal Correio do Povo um relato sobre o furto que ocorreu na Casa de Queimados e Predilecta, onde esteve a creoula Maria Julia que os empregados acusaram pelo furto de 3 peças de chita, sobre o acontecimento “O inspetor, sem quadro” que é o pseudônimo que escreve a coluna diz:

Ora, franqueza no caso: ou esses empregados estavam nanando, e, portanto, ou a creoula tinha feitiço, e, enquanto, os citados empregados, enfeitados de beijos caídos pensavam em apurar a raça com a labiosa creoula, arranjando uma cria para o futuro noticiário do Correio, o diabo da creoula foi tocando os pausinhos e tratando de arranjar um sortimento para estabelecer alguma loja de fazendas porque três peças de chita não são três peças de cadarço para ceroulas! Isso até parece uma boa peça!

O tom de deboche é latente, nesse arranjo de notícia feito para o Correio do Povo. Aqui tanto no quadro *Revista correcional* e também no *Implicâncias* o emprego da palavra crioulo/creoulo para definir aqueles(as) que cometeram crimes é questionado, é nesse ponto que o conceito de *racismo linguístico* parece ajudar, pois, mais do que contar uma história se tenta através da narrativa jornalística propagar à ficção racista da criminologia, onde negros(as) eram tidos como mais suscetíveis a cometer crimes.

Poderia continuar a elencar os diversos casos em que o jornal propõe uma revisão da linguagem ou questiona a forma de tratamento a qual foi destinada a pessoas negras, como o uso do diminutivo no que Lélia Gonzalez (1984) reconhece também como parte do racismo, ou seja, mais uma das características do racismo linguístico que visa infantilizar pessoas negras.

Tecendo o substantivo negro - conclusão

Como o verbo e sua conjugação que dão título a essa conclusão, estou tecendo, o que quer dizer que esse texto escrito não se fecha em si mesmo, pois, não pretende ser enclausurado ou enclausurar-se. O mais importante aqui é o entrecruzar e adentrar nas encruzilhadas que permitam encontros e diálogos, onde várias pessoas estão envolvidas para muito além dos nomes nas citações, fonte e referências bibliográficas, tudo aqui é teia construída por várias vertentes e possibilidades, por isso mesmo não pretendo encerrar elas aqui.

Para entender a proposta feita aqui segui alguns passos e apresentei a vocês leitores(as), uma trilha ao qual venho fazendo durante a própria pesquisa e os encontros possibilitados por ela. Para entender como se tece esse substantivo, é preciso saber o que é o que ele foi como apresentado na introdução, quem são os(as) agenciadores(as) do ato

de tecer e suas escolhas, e também saber seus embates por (e na) linguagem. Dito isto retorno a citação de Candido no início da página 8 deste escrito a qual prometi retomar, para grifar uma afirmação feita por ele “...não seria um homem e sim um mulato!”.

Essa fala nos remete ao que Deivison Faustino chamou de *reificação colonial*, pode também estar ligado aos conceitos de *efabulação e outrificação*. Porém, pensando o *substantivo negro* e suas demarcações temporais vemos que aquilo que foi denominado como *atribuição*, ou seja, o momento em que é inculcado um significado ao negro. Percebe-se que no século XX, permanências na formulação dessa palavra se fazem presentes e as práticas de desumanização se perpetuam, porém, agora através da apropriação da linguagem colonial é feita uma escolha pelos jornalistas que é as trincheiras da escrita e de não aceitar aquilo que foi designado para si, foi essa a decisão dos(as) escritores(as) do jornal Exemplo pela existência em linguagem que eles(as) teceram o *substantivo negro*, pois como afirmam:

Os nossos não são homens animaes, como muitos os querem, contentando são simplesmente com as funções meramente animaes, com os prazeres supinamente matérias da alimentação, da reprodução da espécie... Buscam avidamente o pão intellectual, a par do gozo dos sentidos o exercício dos sentimentos: são homens como os ditos superiores.⁷

Combatendo o racismo linguístico nos outros periódicos, confrontando as ações policiais e as formas de tratamento dados pela justiça e principalmente construindo através da sua escrita os sentidos e significados dados a palavra negro, na afirmação apresentada no jornal, se entrecruzam tempos, já que quando eles dizem “os nossos não são homens anemais” nessa frase *atribuição, interiorização e inversão* se fazem presentes, já que, quem disse atribuiu, quando negam aquilo que foi dito estão se colocando como parte da identificação atribuída assimilando-a, mesmo que seja pra negá-la e é justamente nesse negar que se inverte, pois, não se é aquilo que foi dito, ou seja, “homens anemais”, a partir disso eles(as) estavam tecendo o *substantivo negro*. Cabe dizer que ao tecer o substantivo, eles(as) passam a vislumbrar novos projetos de cidadania, humanidade e sociedade que surgem desse movimento, aqui se vê a mudança radical citada por Mbembe.

Referências bibliográficas

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. 22. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008.

⁷ Jornal O Exemplo, *Pelos nossos*, 12 de outubro de 1902.

FAUSTINO, Deivison Mendes. Colonialismo, racismo e luta de classes: a atualidade de Frantz Fanon. **Anais do V Simpósio Internacional Lutas Sociais na América Latina: “Revoluções nas Américas: passado, presente e futuro”**, Londrina, p.216-232, set. 2013.

GOMES, Flavio dos Santos; CUNHA, Olívia Maria Gomes da. Quase cidadão?: Retóricas da igualdade, cotidiano da diferença.. In: GOMES, Flavio dos Santos; CUNHA, Olívia Maria Gomes da (Org.). **Quase-cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil**. Rio de Janeiro: Fgv, 2007. p. 7-19.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, p.223-244, 1984.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MBEMBE, Achile. **A crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

_____. **A crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo Linguístico: Os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

PERUSSATO, Melina Kleinert. **Arautos da liberdade: Educação, trabalho e cidadania na pós-abolição a partir do jornal, O Exemplo de Porto Alegre (c. 1892 - c. 1911)**. 2018. 344 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. **De pele escura e tinta preta: A imprensa negra do século XIX (1833-1899)**. 2006. 197 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós Graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

EDITORAÇÃO E CIRCULAÇÃO LITERÁRIA: ITINERÁRIO PELAS CORRESPONDÊNCIAS DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE E MÁRIO DE ANDRADE - DE 1925 A 1945

Lucas Eduardo de Souza Ferreira¹

Resumo:

O presente estudo faz uma incursão pelo universo missivista de Carlos Drummond de Andrade e de Mário de Andrade. Através dele podemos mostrar como vieram a lume e circularam algumas obras de ambos – hoje clássicos imponentes da literatura brasileira – como *Macunaíma* de Mário e *Alguma poesia* de Drummond. Podemos identificar os processos de editoração, circulação com todos os percalços que os cingia. Assim procura-se dessacralizar a literatura. Quer-se mostrar também sua dimensão social e econômica, e não apenas intelectual, cultural.

Palavras-chave: Circulação. Correspondência. Editoração.

Introdução:

Mário de Andrade e Carlos Drummond de Andrade são dois dos mais importantes escritores modernistas brasileiros. O primeiro possui uma matriz de trabalhos bastante diversificada. Mário foi ensaísta, poeta, musicólogo, crítico literário, folclorista e cronista. É referência primacial para o estudo da primeira geração modernista e da Semana de Arte moderna em 1922. O segundo, mineiro de Itabira, criou uma vasta obra poética ao longo do século XX, e também pujante obra em prosa. Drummond foi profundamente influenciado por Mário, nos aspectos literários, (preferências de leituras, modos de escrever), políticos e sociais – Mário lhe apresenta o Brasil, que era esquecido por Drummond em favor da França – e mesmo existenciais, pois Mário se esforça ao máximo para ensinar seu entendimento da felicidade ao amigo Itabirano, sempre muito triste, cabisbaixo.

Os dois amigos se correspondem incessantemente entre os anos de 1924 e 1945. Dentre os temas e assuntos importantes com os quais somos apresentados ao ler suas cartas, há a luta que ambos enfrentam para poder publicar suas obras e se manterem firme, economicamente, psicologicamente, ante as críticas vorazes e os custos de editoração de suas obras. Estas, davam mais prejuízos que lucros. As edições eram custosas, exíguas e tinham difícil circulação para além dos próprios amigos.

A cronologia escolhida aqui possui explicação simples: Carlos Drummond de Andrade e Mário de Andrade se correspondem entre 1924 – ano em que eles se conhecem em Belo Horizonte – e 1945 – ano de morte repentina de Mário de Andrade,

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Juiz de Fora. Bolsista da Bolsa Monitoria, concedida pela UFJF. E-mail: lucaseduardoferreira1998@gmail.com.

acometido por um infarto do miocárdio. Como a primeira carta que trata desse tema é de 1925 e não 1924, optou-se por adiantar um ano.

A saga da editoração: quem edita? Quem paga? Como paga?

O tom das missivas de Carlos Drummond de Andrade e de Mário de Andrade quando o assunto é publicação e divulgação literária é atônito. Aturdidos ante a dificuldade e custo para publicação, mais ainda pela rejeição crítica por parte de muitos, ficam bastante incomodados com sua faina literária, embora abandoná-la jamais seja uma opção.

Muito diferente do que podemos imaginar mais apressadamente, esses dois monumentos da nossa literatura na época em que publicavam suas obras, hoje sacralizadas, eram tolhidos por diversos obstáculos nesse percurso. Mário, que na correspondência com o itabirano assume um lugar de mestre, guia humano, literário e espiritual de Drummond, lhe explica minuciosamente o que deve saber sobre esse universo, quando for publicar seu livro de estreia:²

Porque o livro tem que sair está claro. Você não tem direito de ficar com ele guardado aí só porque nesta merda de país não tem editor para livros de versos. Carece um esforço e mesmo se preciso um sacrifício. [...] Eu até hoje só achei editores pra Paulicéia³ (por causa do escândalo que envolvia o livro) e pro Primeiro andar⁴ que é uma porcaria vastíssima, porém são contos vendáveis. Todo o resto e ainda agora o Amar, verbo intransitivo⁵ apesar de romance, tudo sou eu mesmo que edito e só eu sei às vezes com que sacrifício! Faça como eu, vá ajuntando aos poucos o arame. Vá separando todo mês um pouquinho e não dou muito tempo você está com o dinheiro que carece para a edição. Ou então edite com editor camarada que vá depois recebendo um tanto por mês. Assim ainda é melhor porque obriga a gente ao sacrifício! Uso esse processo atualmente. Porém desde já vá se revestindo de todas as desilusões possíveis. O livro será pouco vendido, os ataques serão muitos, as casas de revendedores não se amolam com ele... É um inferno. Porém é dever da gente. [...]⁶ (ANDRADE, 2002: 226).

Podemos pegar o caso específico de *Macunaíma* como exemplo. Um dos livros mais importantes do modernismo brasileiro, publicado em 1928. Mário publica ele em uma editora provinciana pequena. Ele paga a edição, que sai em uma tiragem de 800 exemplares (ANDRADE, 2002: 336). Essa tiragem é até grande para a época, comparada

² Livro de estreia de Drummond é *Alguma Poesia*, somente publicado em 1930. Drummond fica com esse livro agarrado por 5 anos, devido as dificuldades financeiras para sua publicação.

³ *Pauliceia Desvairada*. Livro de poesias de Mário de Andrade, publicado em 1925.

⁴ *Primeiro andar*: livro de contos de Mário, publicado em 1926.

⁵ *Amar, verbo intransitivo*. Primeiro romance de Mário de Andrade, publicado em 1927.

⁶ Carta de Mário a Drummond, 1º de agosto de 1926.

com obras de Drummond que publica, por exemplo, seu *Sentimento do Mundo*⁷ em 150 exemplares, ou *Brejo das Almas*⁸ em 200.

Mário de Andrade publica todos os livros já citados até aqui, e outros como *Remate dos males*⁹, *Losango caqui*¹⁰ e *Escrava que não é Isaura*¹¹ nessa mesma lógica: a medida em que escreve e precisa de editor, ele o procura, já tendo juntado o máximo de dinheiro possível. A outra alternativa, quando afortunado, era achar um “editor camarada”, que publicava e recebia a grana depois. Podemos refletir, portanto, sobre como e quem pagavam as edições, antes de olharmos mais acuradamente para a circulação propriamente.

Em resposta a missiva de Mário, que exortava Drummond a publicar seu livro, o poeta itabirano diz:

Sobre editor para meu livro... a primeira sugestão de você (ajuntar todo mês um tiquinho até fazer a soma) é difícil. Guardar dinheiro, quando ele não é muito, requer prodígios de habilidade. A segunda é mais plausível: editor camarada, pago a prestações depois do livro publicado. Não tem dúvida que a consciência da dívida faz a gente arranjar o dinheiro, mas a questão é arranjar esse editor inacreditável. [...] Enquanto isso, se você souber de algum editor camarada, mande me dizer, que jogo o livro na cabeça dele. [...] ¹²(ANDRADE, 2002: 242).

Postergando até 1930, o livro Sai pela Imprensa Oficial do jornal “Minas Gerais” onde Drummond era redator. Publicado numa tiragem de 300 exemplares¹³. Drummond pegava unidades de 10 em 10 e deixava na Livraria e Papelaria Oliveira e Costa. À medida em que eram vendidos, ele recebia o dinheiro ele pagava a Imprensa Oficial. Outra estratégia era ser descontado do seu salário mensal um pequeno valor que fosse amortizando a dívida com o tempo (ANDRADE, 2002: 371).

Como ilustração que reforce este argumento, trago aqui o exemplo de Cyro dos Anjos, grande escritor mineiro, amigo de Mário e de Drummond, ao tentar publicar seu romance de estreia, *O Amanuense Belmiro*, feita em 1937. Nesse momento o poeta itabirano já residia no Rio de Janeiro, enquanto Cyro jazia em Montes Claros, sua cidade natal. Assim sendo, Cyro dos Anjos insufla Drummond a encontrar bom editor e de bom preço no Rio. Após algumas correspondências que demarcam essa procura, diz Cyro:

[...] Caso não lhe convenha editar o livro (e você não encontre outro editor), editá-lo-ei à minha custa na Imprensa Oficial ou em São Paulo, e pleitearei,

⁷ Coletânea de poemas, publicada em 1940.

⁸ Coletânea de poemas, publicada em 1934.

⁹ Obra poética de 1930.

¹⁰ Obra poética de 1926.

¹¹ Ensaio de 1925.

¹² Carta de Drummond a Mário, 31 de agosto de 1926.

¹³ Livro chamado *Alguma Poesia*, mencionado acima, publicado em 1930.

então, um contrato apenas de distribuição. Sem distribuição feita por gente experimentada, aí no Rio, o livro ficará inédito. Afinal, uma vez que o fiz não o desejo inédito [...] Diz o Emílio que encontrar editor dá tanto trabalho como arrumar o lugar de praticante, numa Secretaria, para um filho. [...] ¹⁴ (MIRANDA; SAID, 2012: 94).

Continuando as lamúrias, após buscas e buscas claudicantes, comunica ao itabirano:

[...] Resolvi editar o livro aqui, à minha custa, na coleção “Amigos do Livro”¹⁵. Já expressei a você os motivos: o José Olympio queria subornar-me com a edição do Amanuense [...] É uma tolice cara, esta de publicar um livro, mas meti-me nisso, e, agora, só me resta concluir a asneira. Depois, considerarei definitivamente encerradas, para bem do público, minhas atividades literárias. [...] ¹⁶ (MIRANDA; SAID, 2012: 98).

Como sabemos, felizmente ele não parou de escrever, e ainda publicou obras magnânimas como *Abdias*, ou *A menina do Sobrado*, outros livros, para outros ensaios.

A circulação: como vendem? Quem lê? Como circulam?

Para vender seus exemplares, havia novamente uma série de estorvos. Uma vez publicados, os livros nesse período tomavam, grosso modo, dois rumos apenas: o primeiro era a distribuição entre os próprios amigos intelectuais – ou seja, sem lucro algum para o escritor. O segundo jeito era colocar em livrarias por consignação. Desse modo, era preciso ter contatos em várias cidades para que pudesse grassar as obras com uma capilaridade maior. Drummond desempenha essa função de distribuidor ante Mário. O poeta dissemina os livros que Mário publica tanto entre os intelectuais modernistas mineiros, como pelas livrarias de Belo Horizonte, com destaque para a Livraria Alves, a maior e mais importante livraria de Minas Gerais da época:

Aqui vai a Escrava¹⁷. É oferta de amizade e admiração, acredite. Você pode distribuir os exemplares que vão juntos, pra mim? Faça o favor, não sei a direção dos outros. Tenho ainda outro favor pra pedir. Você não saberá de alguma livraria aí em Belo Horizonte e em Juiz de Fora outra que queiram receber exemplares (poucos) do livro em consignação? Não me incomode com a porcentagem que pedirem¹⁸. (ANDRADE, 2002: 93).

Em resposta, Drummond nos informa sobre a distribuição do livro do amigo em Belo Horizonte e sobre a entrega de volumes aos amigos:

¹⁴ Carta de Cyro dos Anjos a Drummond, 22 de março de 1937.

¹⁵ Sociedade criada por Eduardo Frieiro em Belo Horizonte. Editou várias obras de autores mineiros, como o já citado no presente artigo, *Brejo das Almas* de Carlos Drummond de Andrade.

¹⁶ Carta de Cyro a Drummond, 30 de julho de 1937.

¹⁷ *Escrava que não é Isaura*, livro de Mário de Andrade, publicado em 1925.

¹⁸ Carta de Mário a Drummond, 21 de janeiro de 1925.

Entreguei ao Almeida e ao Nava os exemplares que você lhes destinou. Fui também a Livraria Alves (rua da Bahia, 1055), onde me informaram que seu livro poderá ser-lhe remetido em consignação, ganhando a casa 20%. Mande só dez exemplares; vendidos, a livraria (que é a maior de Minas) pedirá mais. [...] Em Juiz de Fora, não conheço padarias espirituais¹⁹; mas o Almeida conhece. Ele é de lá e promete tratar do assunto. Temos o maior interesse em que seu livro seja divulgado. [...] ²⁰ (2002: 94).

Considerando as questões levantadas até aqui, no que concerne à editoração e à circulação literária, podemos imaginar que o corpo leitor também não era pujante. Podemos imaginar que os leitores desses escritores modernistas, fora dos seus próprios círculos intelectuais – ou seja, excetuando os próprios autores entre si e críticos literários – eram bastante exíguos, dada as vendas ínfimas, dada sua circulação reduzida. A venda de quinze exemplares na mesma livraria do mesmo volume era considerada um espetáculo de vendas:

[...]Distribuí os livros com o João Alphonsus, Almeida, Nava, Emílio Moura. Para cada um mandei um exemplar e uma cópia do bilhete justamente magoado em que você se queixava do silêncio deles. Os outros volumes (em número de cinco) foram postos em consignação na Livraria Alves, conforme recibo em meu poder. Agora, uma pequena boa notícia: todo o Clã do jaboti esgotado em Belo Horizonte! Quinze exemplares vendido, o que representa um recorde formidável para um autor futurista. Aí vão os sessenta pilas e os meus parabéns. [...] ²¹ (ANDRADE, 2002: 336).

As entregas de objetos – cartas, livros ou outros – eram feitas por um sistema de correios bastante criticados pelos dois escritores. Eram estruturas bastante rudimentares comparado ao que temos hoje. Havia medo por parte dos escritores ao enviarem objetos (livros) de que estes demorassem demasiadamente para ser entregues, ou fossem perdidos, roubados.

Em um momento de dificuldade para ler, para se concentrar, em última instância, de viver, Drummond escreve a Mário e lhe conta seus infortúnios. Em resposta o paulista lhe oferece determinados livros seus, a serem emprestados, enviados por correio. Mas o itabirano receia: “[...]Não quero entregar aos azares do Correio os livros bons que você tenha aí.[...]”²² (ANDRADE, 2002: 208). Em outra ocasião, onde Mário precisava que Drummond lhe enviasse manuscritos para serem publicados em jornal, lhe exorta a fazê-lo com antecedência, para evitar ser ludibriado pelo correio: “[...]Por isso não se esqueça de mandar sempre com muita antecedência os escritos registrados por causa da merda do nosso Correio. [...]”²³ (2002: 164).

Uma questão econômico-financeira: Carlos e Mário

¹⁹ Metáfora da época; significa Livrarias.

²⁰ Carta de Drummond a Mário, 6 de fevereiro de 1925.

²¹ Carta de Drummond a Mário, 9 de outubro de 1928.

²² Carta de Drummond a Mário, 1º de abril de 1926

²³ Carta de Mário a Drummond, 7 de dezembro de 1925.

Até se estabelecer na Imprensa Oficial mineira e depois no Ministério da Educação, Drummond passa por graves problemas financeiros:

Sou um homem dependente da chuva e do dinheiro. [...] Até hoje não ganhei um vintém com a minha mão, a não ser aquele cobre da Noite e um outro menor ainda em Belo Horizonte. ATÉ HOJE VIVO À CUSTA DE MEU PAI. Procure sentir o que há de doloroso nesta confissão dum homem de 23 anos, casado. [...] Arranjei aqui um lugar de professor de geografia num colégio local (eu detesto heroicamente a geografia) e já dei as primeiras aulas. [...] Quero trabalhar, quebrar muito a cabeça, fazer burrices heroicas e ganhar dinheiro que chegue. Um dia hei de ter muito dinheiro pra comprar meu lugar debaixo do sol. [...] ²⁴ (ANDRADE, 2002: 206-207)

Mário de Andrade, em resposta ao amigo itabirano engendra palavras de consolo, constatando sua condição assaz similar:

[...] Você se assusta de com 23 anos inda não ter ganho nenhum dinheiro por si. Isso não tem a mínima importância e comigo sucedeu o mesmo. [...] só por causa dos meus ideais e das minhas convicções fiquei sem ganhar praticamente nada porque depois da Semana de má morte todos os meus alunos particulares eu perdi e só me restou o ajudorinho do Conservatório e esse se ficou era porque e meu cargo era vitalício e ninguém me pôde tirar de lá. [...] ²⁵ (ANDRADE, 2002: 215).

A carência de dinheiro e as dívidas o impele a trabalhar. “[...]Já faz uma semana que trabalho assim mesmo porque careço de ganhar dinheiro porque estou devendo os olhos da cara. [...]”²⁶ (2002: 291). A necessidade de sustentar outros trabalhos que não a literatura era o único meio de sobreviverem, e ainda, de publicar suas obras literárias. Isso muito explica a convivência de autores com pensamento notadamente vinculado a uma matriz mais de esquerda, como é o caso de Mário de Andrade e Carlos Drummond de Andrade, com o regime autoritário de Vargas, de inspiração nazifascista.

O aspecto doutrinário desse regime, que é cingido de intelectuais modernistas, donde participa tanto Drummond como Mário se consolida e se divide em dois núcleos fundamentais: o primeiro deles é o Ministério da Educação. Este foi dirigido por Gustavo Capanema de 1934 a 1945 (período mesmo em que o poeta itabirano faz sua jornada lá, junto ao ministro). O segundo se encontra no DIP - Departamento de Imprensa e Propaganda - dirigido por Lourival Fontes.

O Ministério da Educação tinha como tarefa emérita formar uma cultura erudita, portanto, preocupava-se com a educação formal. O Departamento de Imprensa e Propaganda, por sua vez, era responsável pelo controle da informação e pela produção cultural para camadas populares - isso se fazia através de panfletos, livretos, jornais, revistas, filmes, músicas. Ao lado de Capanema estão Carlos Drummond de Andrade,

²⁴ Carta de Drummond a Mário, 1º de abril de 1926.

²⁵ Carta de Mário a Drummond, 8 de maio de 1926.

²⁶ Carta de Mário a Drummond, 19 de setembro de 1927.

Mário de Andrade, Cândido Portinari, Lúcio Costa, Oscar Niemeyer. Junto a Lourival, estavam Cassiano Ricardo, Menotti Del Picchia e Cândido Motta Filho, todos vinculados a uma matriz de pensamento mais autoritária (VELLOSO, 2019).

Esse quadro nos mostra uma parte da convivência e labuta diária que Mário de Andrade e Carlos Drummond de Andrade tinham. Foi para ambos, sem dúvida alguma, a maior e principal fonte de renda durante suas vidas: o jornalismo (principalmente no caso de Drummond) e o funcionalismo público – nesse caso, para ambos.

Qual a renda advinda da literatura?

Até aqui nós já conseguimos perceber que o lucro advindo das vendas de livros de literatura para esses dois autores era ínfimo. Não só não davam lucros, mas eram custosos. Uma boa forma de adquirir dinheiro com a escrita era a publicação em jornais. Um exemplo muito interessante que aparece na correspondência dos dois modernistas é o evento chamado “Mês Modernista”, organizado pelo jornal *A noite*, em 1925. A proposta do jornal era angariar autores modernistas para publicarem, cada autor um texto por semana, fechado todo dia um texto modernista durante um mês. Mário convida Drummond e outros autores mineiros para participar, pois a promessa de salário era pomposa, aos padrões literários que estavam acostumados. Ao final do mês, receberiam cada autor 200 mil-réis. 50 por cada texto.

Sobre sua experiência no evento, Manuel Bandeira diz: “Não levei muito a sério o “Mês Modernista”: o que fiz foi me divertir ganhando cinquenta mil-réis por semana, o primeiro dinheiro que me rendeu a literatura.”²⁷ (BANDEIRA, 2001).

O exemplo de Bandeira é sintomático. Mesmo esse autor, mais velho que Mário e Drummond, ou seja, com mais tempo na estrada das letras confessa ter sido seu primeiro dinheiro que lhe rende a literatura.

O mesmo dinheiro era muito desejado por Drummond, de modo que ficou cobrando Mário, para que cobrasse ao jornal, seu pagamento: “[...]Desejo saber se você já recebeu os duzentos pilas da *Noite*. Eu não. O Almeida também não. Que gente sem-vergonha hein? Como está cheirando a calote, peço a você para reclamar coletivamente”²⁸. (ANDRADE, 2002: 185).

Drummond estava deveras temeroso de um possível calote: “Também para mim os duzentos mil-réis ganhos com a colaboração na *Noite*, durante quatro semanas eram novidade extraordinária, o que explica o meu açodamento em embolsá-los”. (2002: 186).

²⁷ Comentário feito no livro *Itinerário de Pasárgada*, de 1954.

²⁸ Carta de Drummond a Mário, 20 de janeiro de 1926.

Considerações finais:

Mário de Andrade e Carlos Drummond de Andrade são dois irrepreensíveis colossos da literatura brasileira. A trajetória intelectual de ambos é decerto inspiradora. As mãos destes gigantes deram corpo e alma a obras refulgentes, como *Macunaíma*, *Pauliceia desvairada* e *Amar, verbo intransitivo* de Mário ou *Sentimento do Mundo*, *José*, *A rosa do Povo* e *Claro Enigma* de Carlos Drummond de Andrade. Não obstante, como vimos neste artigo, não bastava apenas ser gênios da escrita, mestres das palavras. Haviam diversas outras dimensões da vida prática e concreta que ocupavam lugares intermediários no seu fazer literário.

Da imaginação e inspiração criadora à chegada do livro nas mãos de um leitor nos anos 1930 e 1940, a cadeia de intermediadores é enorme. As idiossincrasias de cada etapa – escrita, procura de editor, editoração, distribuição, circulação, vendas, leitura – podem ser abordadas com mais profundidade, o que deveras descortinará questões que o olhar mais aéreo perde de vista.

No caso de dos dois modernistas, em epítome: o dinheiro era pouco; a vontade e o anseio de escrever enormes; os editores eram poucos e caros; a circulação assaz dificultosa; os leitores eram exíguos. Isso não os impediu de dedicar tempo e energia nesse ofício. Não atravancou seus brandidos no mundo das letras. Permaneceram, titubeantes em alguns momentos, vigorosos em outros.

Por último, vale tecer algumas considerações acerca da correspondência como fonte ao historiador que se interessa pelas veredas literárias ou pela história do livro. Imediatamente, é preciso destacar que qualquer estudo que se valha desta fonte precisa se embeber do máximo possível de outras fontes, ou pelo menos se fartar de missivas, para compor um panorama mais rechonchudo.

O que fizemos aqui, em um caráter notoriamente experimental, foi dissertar sobre as possibilidades estupendas que a correspondência entre Mário de Andrade e Carlos Drummond de Andrade possibilita ao historiador preocupado com tais questões.

As cartas são fontes privilegiadas na medida em que colocam o pesquisador em face as circulações de ideias de modo mais cru e nu possível – o que não significa dizer que são a verdade, pura e simples, mas um discurso com suas próprias formas, características, que traz em si dimensões de ficcionalidade mas também muito de veracidade.

Nesse sentido, permitem vislumbrar aspectos outros, como as subjetividades complexas desses intelectuais; seus ímpetos criativos; o entendimento de temas que se apresentam de forma hermética no texto literário; o olhar para autores não pelo prisma da torre de marfim, como se fossem corpos de éter, jazendo fora do mundo, mas como seres humanos de carne e osso, que precisam sobreviver e sustentar-se. Seres estes que

querem amar, querer viver, querem participar do mundo. Embebido desse *ethos*, vos trago, portanto, magnas palavras de Carlos Drummond de Andrade:

[...] Estou convencido de que o poeta não pode se alhear do espetáculo do mundo e que também ele tem uma missão social a cumprir no momento. É a grande objeção que faço ao livro de Emílio: estar fora do tempo. E, por outro lado, reconhecendo como você a falência da literatura bolchevista, acredito, entretanto, na possibilidade de uma mensagem poética que contribua para a solução dos conflitos humanos da nossa época. Vale a pena trabalhar nesse sentido. [...] ²⁹ (MIRANDA; SAID, p. 91-92).

A vida e a obra de Carlos Drummond de Andrade e de Mário de Andrade são testemunhos dessa missão social a qual se refere o poeta mineiro. A busca do verdadeiro Brasil, dos verdadeiros brasileiros junto ao canto que represente o homem comum são mensagens que nos legaram estes dois magnânimos de nossa literatura.

Referências bibliográficas:

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Carlos e Mário:** correspondência completa entre Carlos Drummond de Andrade (inédita) e Mário de Andrade. Rio de Janeiro: Bem-te-vi, 2002.

BANDEIRA, Manuel. **Itinerário de Pasárgada.** 8.ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2001.

CANÇADO, José Maria. **Os sapatos de Orfeu:** biografia de Carlos Drummond de Andrade. São Paulo: Pagina Aberta, 1993.

MIRANDA, Wander Melo; SAID, Roberto (Orgs.). **Cyro & Drummond:** correspondência de Cyro dos Anjos e Carlos Drummond de Andrade. São Paulo: Globo, 2012.

VELLOSO, Monica Pimenta. **Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo.** In: FERREIRA, Jorge; NEVES, Lucília de Almeida. (Orgs.). O Brasil Republicano. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

²⁹ Carta endereçada a Cyro dos Anjos, em 17 de novembro de 1936.

CONSTRUINDO A AUTORIDADE DA IMPRENSA

Dayane Cristina Guarnieri

Resumo:

O objetivo da comunicação consiste em compreender as principais características dos periódicos que formavam a grande imprensa escrita no Brasil, em um contexto específico, o período inicial da ditadura militar na década de 1960. O ensaio vigente aborda obras tanto autores que estudam o periodismo em geral como Abreu (2005), Smith (2000), Barbosa (2007, 2014), Ribeiro (2000, 2007), quanto trabalhos acadêmicos que se debruçam sobre um periódico específico utilizado como fonte e objeto, no caso de Meneses, (2009) e Aquino (1999). Ao se remeter ao tema da imprensa periódica da década de 1960, se coloca em pauta assuntos como: a censura, a autocensura, a compreensão da imprensa como empresa, a sua relação com o Estado e a criação de um discurso sobre a verdade do fato baseado no processo de modernização.

Palavras-chave: Periódico. Verdade. Modernização.

Cabe explicar aqui a qualificação realizada pela historiadora Aquino (1999) sobre a grande imprensa considerada um órgão cuja dimensão empresarial exige a alto financiamento publicitário para a sua sobrevivência. Essa imprensa conta com ampla divulgação por meio de distribuição nacional e às vezes internacional como exemplo ela cita *O Globo*, o *JB*, a *Folha de S. Paulo*, o *OESP* e o *Jornal da Tarde*.

O processo de concentração das empresas jornalísticas foi provocado pelo estímulo dos investimentos dos governos militares que originou os “oligopólios da informação”, o que acarretou o desaparecimento de vários periódicos. Em 1950 “existiam no Rio de Janeiro 22 jornais diários comerciais em 1960 esse número foi reduzido para 16 jornais diários e no final de 1970, para sete”. Neste processo de seleção vários jornais desapareceram dentre eles o *Diário Carioca* (1928-1965), o *Correio da Manhã* (1901-1974), *O Jornal* (1919-1974) e o *Diário de Notícias* (1930-1976). (ABREU, 2002).

Dentre os fatores que contribuíram para a dependência dos periódicos da publicidade, está a Instrução Sumoc nº 204 implantada durante o governo de Jânio Quadros, esta retirou o subsídio de 70% dado pelo governo para a importação de papel jornal e outros materiais essenciais para a produção do periódico. Assim o alto custo do papel se reflete “na orientação política de alguns veículos de informação, que se aproximaram do governo para preservarem sua sobrevivência”. (ABREU, 2006)

Segundo a pesquisa de Ribeiro (2007) quase todos os Anuários Brasileiro de Imprensa registram o problema da escassez do papel e o aumento do preço do periódico avulso. Em 1960 os periódicos cariocas sofreram reajustes de 100% no preço dentre eles estavam tantos os matutinos como o *Jornal do Brasil*, *Correio da Manhã*, *Jornal do Commercio* e *O Jornal*, quanto os vespertinos *O Globo* e *Última Hora*.

As mudanças no mercado jornalístico eliminaram os periódicos que não

conseguiram obter o apoio financeiro da publicidade pública e privada. Pois tanto o aperfeiçoamento dos periódicos quanto da televisão em 1965 institui a necessidade constante de altos investimentos nas empresas jornalísticas. Tendo em vista, que as demandas econômicas dessas empresas estão ligadas aos benefícios do Estado, considera-se que as pressões do governo ou o medo das mesmas faziam parte do cotidiano da imprensa e influenciavam sua escrita.

A década de 1960 vai intensificar a concentração dos meios de comunicação no Brasil, muitos periódicos relevantes para a formação de opinião iriam desaparecer, perder suas características ou agonizar. Um dos casos mais emblemático foi o *Correio da Manhã*, matutino de maior circulação até o final de 1950, quando foi ultrapassado pelo *Jornal do Brasil*. Finalmente, em 1969, depois de cinco anos de oposição ao governo militar o *Correio da Manhã* é derrubado depois do governo impedir a circulação de edições e da suspensão dos anúncios públicos e privados. (CHAMMAS, 2011).

Além do encarecimento para se fazer o periódico, na década de 1960 a publicidade na mídia impressa diminui em decorrência da crise política e econômica durante 1960 até 1963. Junto a isso, ocorre posteriormente, a migração de parte da receita publicitária dos periódicos para a televisão. Essa transferência de publicidade ocasiona o fechamento de periódicos ou a crise econômica em outros. Os que sobrevivem são aqueles impressos que possuem um público com maior poder aquisitivo e que conseguem atrair os investimentos publicitários. Isso ocorre porque houve o aumento do custo na produção do periódico, assim sendo, as vendas avulsas, não são suficientes para mantê-los sem as receitas publicitárias. (RIBEIRO, 2007)

Fica evidente que o regime militar interferiu na imprensa escrita quando censurou notícias, manipulou verbas publicitárias públicas e privadas, fixou impostos e interviu nos preços dos produtos utilizados pela imprensa, assim como, beneficiou os veículos de comunicação favoráveis ao seu governo. Essa atuação também colabora para a reconfiguração da imprensa brasileira em 1960.

Como já foi abordado, o aperfeiçoamento da televisão como meio de comunicação a partir da *TV Globo*, impulsionou os periódicos a se reinventarem para atrair o público que se inclinava, cada vez mais, para a televisão. Assim os periódicos deduzem que não poderiam apenas informar, mas deveriam informar melhor, agregando conteúdos, discussões e imagens, ou seja, proporcionariam qualidade sobre os temas noticiados superficialmente na televisão.

De acordo com Barbosa (2007), já em 1960 a televisão encontra um público expressivo. Assim em meio a um governo autoritário a televisão adquire apoio oficial quando transmiti a imagem de um país moderno, ao mesmo tempo em que de forma geral os meios de comunicação são censurados:

Num cenário em que a imprensa desempenha papel decisivo o na

construção do conteúdo, alijando o grande personagem até então existente nos jornais - a polêmica - das publicações. O mote da modernização e da inclusão dos periódicos num mesmo tempo de modernidade é, portanto, fundamental para a sua adaptação num cenário de controle e pressões. (BARBOSA, 2007, p. 180)

O editor-chefe do *Jornal do Brasil*, Alberto Dines, afirma que em 1965 a associação entre *TV Globo* com a *Time Life* sinalizava um real aperfeiçoamento televisivo, com o uso de videoteipe e editor eletrônico. Por isso, ele compreendia a necessidade de conceder ênfase a um periódico com mais qualidade de conteúdo e visual (ABREU, LATTMAN-WELTIMAN e ROCHA, 2003)

Assim em 1960 o aprimoramento da televisão gerou o se convencionou chamar de jornalismo interpretativo¹ e também incentivou inovações no aspecto textual e estético nas páginas dos periódicos. (NAVA, 2007).

Além do encarecimento das matérias-primas para fazer o periódico e da concorrência com a televisão, havia outro elemento que marcava o processo de reconfiguração da imprensa periódica: a intensificação das reformas nos periódicos. Durante os anos de 1960 os periódicos vivem em meio a um processo de modernização gráfica, estética, administrativa, narrativa, discursiva, tecnológica etc. Essas reformas que se intensificam na década de 1950 nas redações e ganham o seu auge na década seguinte.

De acordo com Ribeiro (2000) as empresas jornalísticas que além de conseguirem sobreviver, cresceram nesse contexto de reconfiguração da mídia impressa, são aquelas que conseguiram se adequar diante das imposições do regime militar e ao mesmo tempo, conseguiram manter as inovações técnicas e administrativas do competitivo mercado jornalístico.

De acordo com autoras como Ribeiro (2000, 2003, 2007) e Barbosa (2007, 2010) a década de 1950 foi essencial para a construção da autoridade jornalística forjada no discurso de valorização da objetividade e da neutralidade em torno da notícia. O processo que se inicia sobre o discurso de legitimidade do ofício do jornalista foi marcado pela tentativa de criar uma percepção para o público, de que o jornalismo havia se desvinculado do estilo de escrita inflamada, combativa e partidária.

Os periódicos eram os grandes influenciadores do período, ou seja, formavam a opinião e o público sabia o que poderia esperar de cada um deles, pois sabiam as suas convicções políticas. No entanto é exatamente nesse momento de modernização técnica que o jornalismo passa a reiterar sua mudança de postura. A partir de momento, transmitem a imagem de que não serviriam apenas aos interesses políticos, mas teriam um objetivo superior, uma função social, ou seja, revelar a verdade com neutralidade.

¹ Nava (2007) ao pensar a importância do jornalismo interpretativo para a sobrevivência dos periódicos na atualidade denomina Alberto Dines como o precursor desse estilo no Brasil, que ele implantou quando trabalhava no *Jornal do Brasil*, em um momento em que informar melhor era uma necessidade para enfrentar a concorrência do telejornalismo.

As reformas jornalísticas que ocorriam em 1950 e até mesmo antes desta data, foram de acordo com Ribeiro (2003), transformações efetivas que na técnica redacional, editorial, visual e profissional, ou seja, o "ideal de objetividade" que pregavam os periódicos se fundamentava em mudanças nos procedimentos técnicos e não na sua ideologia.

Os periódicos que se destacaram como pioneiros na história e no jornalismo por incorporarem novos aspectos gráficos são: o *Diário Carioca*, a *Tribuna da Imprensa*, a *Última Hora* e o *Jornal do Brasil*. Esses periódicos citados eram cariocas, assim a literatura explícita que as reformas gráficas e jornalísticas surgiram primeiramente no Rio de Janeiro e somente depois de uma década elas começaram a ser implantada nos principais periódicos de São Paulo.

Ou seja, os periódicos aliaram o processo de modernização técnica da imprensa à construção de um discurso que garantisse uma nova imagem para a imprensa. Contudo, os periódicos e os outros meios de comunicação não se tornaram neutros, apenas mudaram a sua forma de escrever. Eles continuavam a defenderem os seus interesses particulares ou dos grupos que eles representavam ou daquele que os patrocinavam.

Alberto Dines afirma que a reforma da imprensa brasileira começa em 1952 quando Pompeu de Souza realiza as reformas dentro do *Diário Carioca*, com sua influência americana ele implementa o *lead*, como nova forma de reestruturar a notícia. O *Correio da Manhã*, que era o grande periódico no início da década de 1950 não aderiram às reformas e logo desapareceram. Ao contrário do *Jornal do Brasil*, que para Dines era a continuação do *Diário Carioca*, no final da década de 1950 e 1960 sua reforma foi realizada por jornalistas egressos tanto do *Diário Carioca* quanto da *Tribuna da Imprensa*.

Para Sodré (1966, p. 453), os periódicos que se destacaram no “esforço pioneiro de reforma na técnica de apresentação da notícia” foram: o *Última Hora* e o *Jornal do Brasil*. O primeiro com Luís Paulistano, chefe de reportagem, que criou o “sub-lead” e Samuel Weiner proprietário do periódico que “apresenta uma folha vibrante graficamente modelar, revolucionaria em seus métodos de informar e até de opinar”. O segundo inicia seu processo de reforma em 1956 amparado por uma “sólida estrutura empresarial do diário” e com uma equipe de profissionais que contava com Reinaldo Jardim, Ferreira Gullar e Jânio de Freitas. Estes revolucionam o periódico, dando a ele uma apresentação inteiramente nova à matéria, essa tarefa que começa em 1956, só se completaria em 1959.

Sabe-se que na década de 1950 os periódicos concretizam um processo de intensa mudança nas áreas técnicas e administrativas. Como afirma Machado (2003) é nesse período que ocorrem mudanças nacionais como a entrada do país na industrialização, o início da indústria cultural e da massificação do rádio e o surgimento

da televisão, cinema e discos. Além disso, o autor ressalta que o contexto democrático contribuiu para a expansão dos meios de comunicação e da busca pela renovação que atingiu a arte e a cultura também influenciou os meios de comunicação. Assim os periódicos:

Mudam os tipos, as medidas, os formatos, o material de impressão, a organização administrativa, os critérios de investimento, as técnicas da notícia, o marketing das empresas, a veiculação dos classificados, as promoções. Os jornais tornam-se mais leves na diagramação, mais técnicos na produção das matérias, e mais estrategicamente organizados no intuito de conquistar maior fatia do mercado. [...] A parte gráfica dos jornais também sofreu diversas modificações a fim de tornar o visual mais atraentes aos olhos dos leitores e também com o intuito de dinamizar a leitura da notícia [...]. A dependência do mercado obriga o jornal diário a parecer interessante ao maior número de leitores todos os dias para manter ou expandir o eleitorado. (MACHADO, 2003, p.5)

No início da década de 1950 havia periódicos que não dependiam da publicidade comercial como o *Jornal do Commercio* e o *Jornal do Brasil*, o primeiro sobrevivia de publicações que a legislação exigia e o segundo sobrevivia com os classificados, cujo foco era trabalho, moradia e automóvel. Mas ao final de 1950 a dependência publicitária tendeu a aumentar. Os periódicos que possuíam uma imagem reformada e moderna, como era o caso do *Jornal do Brasil*, conseguiam atrair, ainda mais, a publicidade e aumentar as tiragens. (RIBEIRO, 2007)

Observa que o *Jornal do Brasil*, assim como o *Diário Carioca* e a *Tribuna da Imprensa* até década de 1950 possuíam uma das menores tiragens do Rio de Janeiro e foram os mesmo que “construíram a mítica da modernização reafirmada exaustivamente pelo discurso memorável dos personagens que se intitulam como os responsáveis por esse processo”. (BARBOSA, 2007, p.157)

Esse discurso pode ser notado nas vozes dos jornalistas egressos do *Jornal do Brasil*, que frisam o pioneirismo de suas reformas e a importância delas para o jornalismo impresso moderno.

Bahia (1990) relata que os jornais que mais impressionam pelas mudanças inicialmente foram: o *Última Hora* e o *Diário Carioca* que inovam no conceito de notícia e na forma editorial e gráfica do jornalismo tradicional. O *Jornal do Brasil* em 1957 inova inteiramente o aspecto gráfico e textual, suas mudanças são marcadas tanto pela profundidade quanto pela qualidade.

Ribeiro (2007) registra que o *Diário Carioca*, principalmente, mas também a *Tribuna da Imprensa* inova em seus textos jornalísticos, eles eram jornais pequenos e com baixos orçamentos. Por isso frisa que as reformas como característica de aperfeiçoamento e novidade, somente receberam credibilidade quando se espalharam para periódicos com orçamentos maiores como a *Última Hora* e o *Jornal do Brasil*. Apesar de muitos periódicos não conseguirem implementarem mudanças, a década de

1950 ficou conhecida pelo clima da reformulação dos periódicos.

A estrutura narrativa que predominava em 1950-1960 eram as pirâmides invertidas, técnica que narra os fatos de acordo com a relevância; o *lead* norte-americano que concentra no primeiro parágrafo as questões principais como quem, o que, quando, onde e por que e o *sublead* uma adaptação brasileira do *lead* que desenvolvia elementos de menor importância no segundo parágrafo. (RIBEIRO, 2007)

Além disso, o texto era revisado e reescrito pelos *copy-desks* para ficarem de acordo com as regras gramaticais, as orientações estéticas e econômicas do jornal, ou seja, o texto era padronizado. Esse processo é intitulado de “institucionalização da opinião”, assim além da padronização e estilo impessoal o foco enunciativo dado ao redator se desloca para o veículo de comunicação, ou seja, o juízo crítico se fixa no periódico, ao invés do repórter. (RIBEIRO)

Segundo Barbosa (2014) o que pode ser constatado, principalmente, depois do Ato Institucional n.º5 foi a construção do que ela chama de “textualidade possível” que se caracteriza por meio do distanciamento de temas políticos, da preferência por temas internacionais e locais, da narrativa impessoal ou sem opinião e da eclosão do jornalismo investigativo.

Para a autora a década de 1960, apresenta junto com as mudanças na escrita e na escolha dos temas, a exacerbação do processo de modernização da imprensa, que combinava com o discurso da imprensa que pregava ideias de narrativas neutras e da interferência providencial da imprensa que revelaria temas que sem ela seriam desconhecidos.

Assim se constrói o discurso da imprensa um fenômeno cunhado a partir da necessidade de reconfiguração da própria imprensa diante da repressão do regime militar, da necessidade do apoio financeiro do Estado e do processo de modernização intensificado a partir de 1950.

Considerações Finais

Juntamente com o contexto político de repressão havia mudanças técnicas que ocorriam na imprensa, estas se inspiravam no estilo objetivo do jornalismo americano, mas além da escrita as empresas jornalísticas com capital se modernizam adquirindo novas tecnologias e organização administrativa. A demanda por tecnologia e investimentos eliminam muitos periódicos e contribui para a concentração de dos meios de comunicação (como o caso do Grupo Globo).

Outra evidencia é a relação inseparável entre imprensa e política no Brasil, apesar de escamotear seus vínculos para continuar a defender o espaço da imprensa como lugar da neutralidade e da verdade a falta de independência econômica dos meios de comunicação no Brasil afeta o fazer jornalístico. A compreensão da especificidade do

produto vendido pela grande imprensa daquele contexto, deve ser analisado em sua relação de dependência com o Estado.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Alzira Alves de. **A imprensa e o seu papel na queda de João Goulart**. Rio de Janeiro, CPDOC/FGV. Disponível em: <pdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/A_imprensa_e_seu_papel_na_queda_de_Goulart>. Acesso em: 05 nov. 2019.

_____, A mídia na transição democrática brasileira. **Sociologia, problemas e práticas**, Lisboa, n. 48, p. 53-65, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/193?mode=simple>>. Acesso em: 19 set. 2019.

_____, **A Modernização da Imprensa (1970-2000)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2002.

ABREU, Alzira Alves de; LATTMAN-WELTMAN, Fernando; ROCHA, Dora (Orgs). **Eles mudaram a imprensa: depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

AQUINO, Maria Aparecida, **Censura, Imprensa Estado Autoritário (1968-1978): o exercício da dominação e da resistência O Estado de São Paulo e o Movimento**. Bauru: Edusc, 1999.

BAHIA, Luiz Alberto. As causas políticas da Revolução. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 21, 22 jun 1964, Caderno Especial, p.56.

_____, **Jornal, História e Técnica**. As técnicas do jornalismo. São Paulo: Ática, 1990.

BARBOSA, Marialva. A Imprensa e o Golpe de 1964: entre o silêncio e lembranças de fatias do passado. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, vol. 11, n. 1, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2014v11n1p7>>. Acesso em: 09 out. 2018.

_____, **História cultural da imprensa, Brasil 1900-2000**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

_____, Meios de Comunicação no Brasil Pós-30: reflexões em torno da historicidade e do papel da imprensa. **UNIrevista**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, jul. 2006.

CHAMMAS, Eduardo Zayat. O Correio da Manhã no Golpe de 1964: impasses e dilemas com os militares. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo, jul. 2011, **Anais...** São Paulo, ANPUH, 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300687811_ARQUIVO_textoanpuh2011.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2019.

CARVALHO, Aloysio Castelo. Os Jornais Cariocas da Rede da Democracia na queda do Governo Goulart. **Histórica**. Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São

Paulo, São Paulo, n. 58, mai. 2013. Disponível em: <<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/assets/publicacao/anexo/historica58.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2019.

FICO, Carlos. “**Prezada Censura**”: Cartas ao regime militar. *Topoi*, Rio de Janeiro, p. 258-286, dez. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/topoi/v3n5/2237-101X-topoi-3-05-00251.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2019.

_____, Versões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, vol. 24, n. 47, p. 29-60. 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000100003>. Acesso em: 15 dez. 2018.

GOMES, Angela de Castro; FERREIRA, Jorge. **Jango: as múltiplas faces**. Rio de Janeiro: FGV, 2007

KUCINSKI, Bernardo. **Jornalistas e Revolucionários: Nos tempos de imprensa alternativa**. São Paulo: Edusp, 1991.

KUSHNIR, Beatriz. **Cães de Guarda - jornalistas e censores, do AI-5 à Constituição de 1988**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

_____, Pelo viés da colaboração. A imprensa no pós-1964 sob outro prisma. *Projeto História*, São Paulo, n.35, p.27-38, dez, 2007. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2203>>. Acesso em: 03 nov. 2018.

MACHADO, Izamara Bastos. A reforma do Diário Carioca de 1950. **PRIMEIRO ENCONTRO NACIONAL DA REDE ALFREDO DE CARVALHO, Anais... UFRJ. (RJ)**, 2003.

MENESES, Sônia. Entre a Ditadura e a “Ditabrandia”: Mídia, memória e esquecimento - a atuação do jornal Folha de S. Paulo no golpe de 1964. In: **VII ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA**, 2009, Fortaleza, **Anais... Fortaleza**. 2009.

MOTTA Sá, Rodrigo de Patto. A ditadura nas representações verbais e visuais da grande imprensa: 1964-1969. Rio de Janeiro, **Topoi**, v.14, n. 26, p. 62-85, jan/jul. 2013. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2237101X2013000100062&script=sci_arttext>. Acesso em: 2 jan. 2018.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart. **Imprensa e História no Rio de Janeiro dos anos 1950**. Rio de Janeiro: E-papers, 2007.

_____. Imprensa e mercado no Brasil: de 1945 aos nossos dias. **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES E, JORNALISMO**, 6., 2008, São Paulo. **Anais... São Paulo**, 2008.

_____, Jornalismo, literatura e política: a modernização da imprensa carioca nos anos 1950. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, n. 31, p.147-160, 2003. Disponível em: <<http://>

bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewFile/2186/1325>. Acesso em: 14 out. 2019.

_____, **Mídia e História:** ambiguidades e paradoxos. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/b2da7d98bc2eaf68a3608f5b0a1f4a2a.PDF>> Acesso em: 03 set. 2019.

SMITH, Anne Marie. **Um acordo forçado.** O consentimento da imprensa à censura no Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

SAUL FRIEDLÄNDER E SEU DEBATE COM A PÓS-MODERNIDADE

Wander Luiz Demartini Nunes¹

Resumo:

Saul Friedländer teve sua trajetória ligada diretamente ao seu objeto de estudo: a perseguição aos judeus empreendida pelo regime nazista. Filho de judeus da então Tchecoslováquia, fugiu para França junto a seus pais, os quais foram eliminados pelo nazismo. Na obra “Probing the Limits of Representation” aparece o debate entre historiadores de diferentes correntes sobre a possibilidade de representar o holocausto. Friedländer foi o responsável por apresentar o debate, sendo dele a introdução da obra, onde não se eximiu de adotar um posicionamento crítico a posturas que poderiam relativizar a História do Holocausto. É sobre tais ideias de Saul Friedländer que o presente trabalho pretende se debruçar.

Palavras-chave: Saul Friedländer. Representações. História do Holocausto.

O autor e o contexto

O trauma deixado pelo nazismo permanece como objeto de estudo de diversos historiadores ao redor do mundo. O assassinato em massa de judeus, com uma lógica fria, sempre atrai a atenção, inclusive, do público de fora da universidade, sendo resultado disso a produção de filmes, documentários ou séries que possam abranger esta temática. *A Lista de Schindler* (1993), *A Vida é bela* (1997), *O Menino do Pijama Listrado* (2008), e o recente *Jojo Rabbit* (2019) são alguns exemplos de como o assunto é constantemente abordado em produções cinematográficas nos mais variados estilos. Muitos apontam que tais obras pretendem prestar um serviço de informação acerca da tragédia humanitária que resultou do nazismo. O debate ocorrido no início dos anos 1990, que será apresentado na sequência do texto, envolveu historiadores preocupados com a possibilidade de se representar a época do nazismo, sem permitir que tal contexto fosse normalizado. Um dos grandes especialistas nesse contexto é Saul Friedländer. Com sua obra *A Alemanha nazista e os judeus* expôs diversos aspectos do regime de Hitler, tanto suas táticas para manter a adoração popular, assim como sua escalada na perseguição aos judeus:

A certa altura, antes de julho de 1939, na presença de Bormann e Lammers, Hitler deu instruções ao secretário de Estado Leonardo Conti para que desse início aos preparativos para a eutanásia de adultos. Brandt e Bouhler rapidamente conseguiram afastar Conti e, com o consentimento de Hitler, assumiram todo o programa de matança. Tanto o assassinato em massa de crianças com alguma deficiência física quanto o de adultos com alguma enfermidade mental foram iniciados por decisão de Hitler e ambas as operações foram dirigidas sob a cobertura da Chancelaria do Führer. Nada

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em História Social das Relações Políticas da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes). Correio eletrônico: Wander.demartini@gmail.com.

disso podia ter ainda qualquer impacto sobre o entusiasmo popular em torno de Hitler ou sobre a adesão efusiva da população a muitas das metas do regime. A ascensão de Hitler ao poder seria lembrada por uma maioria de alemães como o início de um período de “bons tempos”. A cronologia de perseguição, segregação, emigração e expulsão, a sequência de humilhações e violência, de perda e privação, que moldaria as lembranças dos judeus da Alemanha de 1933 a 1939, nada disso era o que se imprimia na consciência e memória da sociedade alemã como um todo (FRIDLÄNDER, 2012, p. 420).

Nascido em Praga no ano de 1932, Saul Friedländer teve sua história entrelaçada com o drama de milhões de judeus, os quais a existência foi contemporânea ao terror nazista. Escapou da morte sendo refugiado em no mosteiro católico de Montluçon, perto de Vichy na França. Seus pais não tiveram a mesma sorte e, em pesquisas empreendidas posteriormente, Friedländer concluiu que foram capturados em 1942, quando tentavam escapar de trem para a Suíça com um grupo de outros judeus.

Essa sua relação com o contexto estudado foi problematizada pelo autor em uma de suas obras mais conhecidas: *A Alemanha Nazista e os Judeus*, composta por dois volumes, o primeiro aborda a fase de 1933 a 1939, ao que o autor chamou esse primeiro volume de *Os anos de perseguição*, enquanto o segundo volume, *Os anos de extermínio*, abrange o recorte de 1939 a 1945. Logo no início da obra, Saul Friedländer escreveu:

A maioria dos historiadores de minha geração, nascida às vésperas da era nazista, reconhece, explícita ou implicitamente, que a tentativa de lavar através dos acontecimentos desse período envolve não apenas escavar e interpretar um passado coletivo como qualquer outro, mas também resgatar e confrontar elementos decisivos de nossas próprias vidas. Esse reconhecimento não gera nenhuma concordância entre nós sobre como definir o regime nazista, como interpretar sua dinâmica interna, como apresentar adequadamente tanto seu caráter absolutamente criminoso quanto sua banalidade absoluta ou mesmo quando e como situá-lo em um contexto histórico mais amplo. Ainda assim, apesar de nossas controvérsias, muitos de nós compartilham, penso e, de um senso de envolvimento pessoal na descrição desse passado, o que dá uma urgência especial às nossas investigações (FRIEDLÄNDER, 2012, p. 27).

Após o término da Segunda Guerra mundial, Friedländer transferiu-se para Israel, estreitando e retomando sua ligação com o judaísmo. Na década de 1950 cursou ciências políticas na França e esteve no Congresso Judaico Mundial. Também ocupou uma posição importante junto ao vice-ministro da defesa de Israel, Shimon Peres, de quem foi assistente. Em sua carreira acadêmica ministrou aulas na Universidade Hebraica de Jerusalém e trabalhou no Graduate Institute of International Studies, em Genebra, onde conquistou o grau de PHD, até 1988, transferindo-se para a Universidade da Califórnia. Dentre os vários prêmios recebidos ao longo de sua trajetória, destacam-se: o Prêmio Israel de História (1983); o Prêmio da Paz da Associação do Comércio do Livro Alemão (2007); Prêmio da Feira do Livro de Leipzig (2007); e em 2008 recebeu o Prêmio Pulitzer pelo segundo volume de *A Alemanha Nazista e os Judeus*.

Em janeiro de 2019, Saul Friedländer esteve no Parlamento alemão alertando sobre o crescimento do nacionalismo e o ressurgimento do antissemitismo no mundo. “O antissemitismo é apenas um dos flagelos que agora se infiltram numa nação após a outra.

A xenofobia, a tentação de práticas autoritárias de governo e especialmente um nacionalismo cada vez maior estão em alta em todo mundo de maneira preocupante" (FRIEDLÄNDER apud DW, 2019). Diante da chanceler Angela Merkel, conclamou os alemães a manterem-se na luta pela tolerância.

Percepções sobre o Holocausto

O canal do Youtube Filmfriedlander disponibilizou diversas importantes entrevistas de Friedländer. Em uma delas, intitulada *Saul Friedländer on Representation and Postmodernism*, o autor apontou que no fim da década de 1970 e início da década de 1980, percebeu uma nova fascinação com o nazismo, ou com a estética nazista. O que teria chamado primeiro de “um novo discurso sobre o nazismo” foi considerado posteriormente por Friedländer como parte de uma pós-modernidade (FILMFRIEDLÄNDER, 2012).

Ao continuar sua fala, Friedländer também lembrou as críticas de Carlo Ginzburg à metodologia de historiadores como Hayden White², uma vez que Ginzburg seria um defensor da objetividade histórica frente ao narrativismo de White. Friedländer ainda se assume como um opositor do pós-modernismo, corrente que considerou como condutora a extremos. Além disso, afirmou-se como contrário ao pós-modernismo devido aos problemas que a linguagem pode causar, com o pós-modernismo aproximando-se do revisionismo, uma vez que a forma como os dois conduzem a linguagem pode colocar dúvidas sobre a existência dos eventos. Friedländer colocou-se como um defensor da checagem dos fatos (FILMFRIEDLÄNDER, 2012).

Durante a década de 1980 a Alemanha foi palco de acalorados debates entre estudiosos. Tal episódio ficou conhecido como Querela dos Historiadores³. As discussões, acompanhadas pelo grande público, debatiam sobre o período nazista. Ernest Nolte foi o grande expoente daqueles que pretendiam dar uma nova roupagem à interpretação do nazismo, como uma reação ao bolchevismo além de ideia de similaridade com o que havia sido praticado em outros episódios e contextos históricos. Nolte foi confrontado por diversas outras figuras as quais criticaram sua intenção de “normalizar” o nazismo, dentre esses podemos destacar o nome de Jürgen Habermas. Não é intenção do presente trabalho analisar a Querela dos Historiadores minuciosamente, mas tal assunto é de vital importância para o entendimento da atuação dos revisionistas.

Probing the Limits of Representation

² É importante lembrar que em tais debates Hayden White e sua metodologia foram colocados como “pós-modernos” por aqueles que estavam no embate com o autor, como o próprio Saul Friedländer.

³ *Historikerstreit*.

O texto utilizado para apreender as ideias apresentadas nesse trabalho está inserido na coletânea organizada por Keith Jenkins, *The Postmodern History Reader*, onde aparecem o texto de Friedländer e o texto de Hayden White, *Historical Emplotment and the Problem of Truth*. O texto de White, obviamente, também faz parte do debate abordado no presente trabalho, sendo ele uma espécie de resposta e defesa dos métodos adotados por este último. Há a obra completa, que também leva o nome *Probing the Limits of Representation* com outros textos importantes na discussão acerca das possibilidades da representação, mas para o atual trabalho preferi limitar-me ao recorte dos textos de White e Friedländer.

Desse modo, o debate aqui abordado, teve início tempos depois da Querela dos Historiadores. Nesse caso o próprio Friedländer reconheceu que figuras como Hayden White condenavam o nazismo. Mas o debate dessa vez girava em torno da possibilidade de se representar ou não o Holocausto. No caso de uma resposta afirmativa, também seria o caso de se apontar como seria tal representação. Seria então essa sondagem dos limites da representação. Como já foi citado, Friedländer colocou-se como crítico, no entanto, da abordagem de Hayden White.

Ao apresentar o debate a ser proposto, Friedländer ressaltou que a maioria dos autores envolvidos não era composta necessariamente por especialistas na História do Holocausto, uma vez que o objetivo da obra não seria tratar do aspecto histórico específico de tais eventos, ou a expressão em particular na literatura, artes ou filosofia. A intenção seria debater as dificuldades levantadas pela representação (FRIEDLÄNDER apud JENKINS, 1997, p. 387). Outro trecho importante faz o questionamento se seria ético realizar debates teóricos sobre o extermínio em massa de judeus:

Este projeto suscita algumas dúvidas que não são facilmente dissipadas. O extermínio dos judeus da Europa pode ser objeto de discussões teóricas? Não é inaceitável debater questões formais e abstratas em relação a esta catástrofe? Seria se essas questões abstratas não estivessem diretamente relacionadas ao modo como a cultura contemporânea remodela a imagem desse passado. A memória atual do nazismo e seus crimes é diretamente influenciada por mudanças intelectuais globais intrinsecamente ligadas às questões levantadas neste volume. A necessidade de tal discussão é, portanto, clara; será evidente, além disso, que nenhum dos contribuintes esqueceu o horror por trás das palavras⁴ (FRIEDLÄNDER apud JENKINS, 1997, p. 388).

Seguindo a discussão, Friedländer pontuou uma fala de Theodor Adorno para fazer um comparativo com o que foi proposto na Querela dos Historiadores.

⁴ “This project evokes some doubts which are not easily dispelled. Can the extermination of the Jews of Europe be the object of theoretical discussions? Is it not unacceptable to debate formal and abstract issues in relation to this catastrophe? It would be if these abstract issues were not directly related to the way contemporary culture reshapes the image of this past. Present memory of Nazism and its crimes is directly influenced by global intellectual shifts intrinsically linked to the questions raised in this volume. The necessity of such discussion is thus clear; it will be evident, moreover, that none of the contributors has forgotten the horror behind the words”.

Enquanto Adorno afirmou que não seria mais possível fazer poesia⁵ após Auschwitz, afirmação que teria sido inclusive mal interpretada, segundo Friedländer, Nolte tentava estabelecer a ideia de que o holocausto não havia sido um evento único (FRIEDLÄNDER apud JENKINS, 1997, p. 388). Interessante a proposição acima onde pontos tão antagônicos são lembrados. Enquanto Adorno expressou uma consternação, Nolte colocava que os nazistas agiram por temor à União Soviética. As tentativas de explicar como foi possível o surgimento do nazismo na Alemanha tiveram uma importante contribuição nos anos que antecedem à Querela dos Historiadores. Na década de 1960, Fritz Fischer apontou para a ideia de *Sonderweg*, ou seja, a explicação de que os alemães adentraram na modernidade de uma forma estranha ao que ocorreu em outros países, como França, Inglaterra e Estados Unidos, os quais nessa passagem tiveram revoluções tipicamente burguesas, enquanto a Alemanha deve sua Unificação principalmente ao militarismo prussiano, onde a burguesia acabou por buscar a adoção de práticas tipicamente dos estratos aristocráticos da sociedade.

Sob a desculpa de representar de forma realista o período nazista, o cinema e a literatura estariam possibilitando o ressurgimento de um fascínio com o período nazista a partir das décadas de 1970 e 1980. O novo discurso, as novas abordagens, onde a trajetória de Hitler era mostrada inclusive com tonalidades apocalípticas, passaram a ser designadas por Friedländer como pós-modernas. Tal fascínio, podemos observar diante dos argumentos do autor, derivava também da atenção despertada pela possibilidade de revisitar um passado de sofrimento para milhões de indivíduos que sofreram com as perseguições nazistas. Assim, Friedländer concluiu ainda que as novas narrativas sobre o nazismo não estavam atreladas apenas a questões estéticas, mas principalmente a questões morais (FRIEDLÄNDER apud JENKINS, 1997, p. 388).

Dessa forma, mergulha propriamente na possibilidade de se representar o Holocausto. Esse evento foi então um evento nos limites, pois se é possível representá-lo e interpretá-lo como qualquer outro evento histórico, o Holocausto testa as formas tradicionais de abordagens feitas pelos historiadores, com suas categorias conceituais e representacionais. Nessa linha, surgem então algumas críticas a Hayden White e ao seu método, o qual levaria a uma mera enumeração de eventos, o que se assemelha a uma escrita de anais ou crônicas, pois, segundo Friedländer, não questiona a possibilidade de realizar uma avaliação da realidade ou, até mesmo, os eventos históricos e sua exatidão (FRIEDLÄNDER, apud JENKINS, 1997, p. 389).

A questão da verdade histórica é um ponto central na discussão com a metodologia de Hayden White. Nesse caso, seria a narrativa que iria impor uma escolha limitada de formas retóricas, o que levaria a enredos específicos. Segundo Friedländer

⁵ A referência é sobre a seguinte fala de Adorno: “Escrever um poema após Auschwitz é um ato bárbaro, e isso corrói até mesmo o conhecimento de por que hoje se tonou impossível escrever poemas”. Disponível em: <<https://www.caoscultural.com.br/single-post/2018/03/27/%C3%89-possivel-fazer-poesia-ap%C3%B3s-Auschwitz>> Acesso em 21/11/2020.

não existe nesse tipo de abordagem um critério objetivo para estabelecer que uma interpretação seria mais confiável e comprometida com a verdade do que outra, o que tornou a atuação de Hayden White pós-moderna. (FRIEDLÄNDER, apud JENKINS, 1997, p. 389). Assim, mesmo lembrando a importância do reconhecimento das tragédias causadas pelo fascismo, fez uma dura crítica a um artigo publicado por White em 1982:

Em seu artigo de 1982, *The Politics of Historical Interpretation*, White sugeriu que a historiografia tradicional reprimiu a indeterminação do ‘sublime’. A única exceção a seu respeito é, segundo ele, a visão fascista da história, ‘O tipo de perspectiva da história que venho elogiando implicitamente’, escreveu ele, ‘é convencionalmente associado a ideologias de regimes fascistas. Algo como a noção de Schiller do sublime histórico ou a versão de Nietzsche dele está certamente presente no pensamento de filósofos como Heidegger e Gentile e nas intuições de Hitler e Mussolini’. No entanto, ele acrescentou: ‘Devemos nos prevenir contra um sentimentalismo que nos levaria a descartar tal concepção da história simplesmente porque ela foi associada a ideologias fascistas. *É preciso encarar o fato de que, quando se trata de apreender o registro histórico, não há fundamentos a serem encontrados no próprio registro histórico para preferir uma forma de interpretar seu significado a outra*’ (grifo meu). Embora White tenha reconhecido os horrores transparentes do fascismo, bem como o dilema decorrente de seu relativismo extremo, ele não ofereceu nenhuma solução antes de tentar uma posição de compromisso neste volume⁶. (FRIEDLÄNDER apud JENKINS, 1997, p. 390).

E para corroborar suas ideias, Friedländer citou ainda outros historiadores, como Christopher Browning’s, Amos Funkenstein e Perry Anderson, cada um à sua maneira de tecer críticas a uma abordagem narrativa da historiografia utilizada por Hayden White. Browning lembrou o impacto da evidência empírica ao apresentar a trilha assassina deixada por um agrupamento de polícia comum, *Ordnungspolizei*, da unidade 101 de Hamburgo, que converteu-se em um grupo de extermínio quando transferido para uma pequena cidade polonesa de população judaica em 1942. Funkenstein apontava para o que chamou de “relativismo” de Hayden White possibilitando o surgimento de uma “contra-história”. Por último, Friedländer lembrou os apontamentos de Perry Anderson que confrontou as categorias analíticas de Hayden White, e concluiu que a evidência estabelece limites. Por exemplo: a negação da existência do regime estaria descartada e as estratégias narrativas também operam dentro de limites, pois certos tipos de evidências impedem certos tipos de enredo, ou seja, a

⁶ “In his 1982 article, *The Politics of Historical Interpretation*, White suggested that traditional historiography has repressed the indeterminacy of “sublime”. The one exception in his regard is, according to him, the fascist view of history, “The kind of perspective on history I have been implicitly praising”, he wrote, “is conventionally associated with ideologies of fascist regimes. Something like Schiller’s notion of the historical sublime or Nietzsche’s version of it is certainly present in the thought of such philosophers as Heidegger and Gentile and in the intuitions of Hitler and Mussolini”. However, he added, “We must guard against a sentimentalism that would lead us to write off such a conception of history simply because it has been associated with fascist ideologies. *One must face the fact that when it comes to apprehending the historical record, there are no grounds to be found in the historical record itself for preferring one way of construing its meaning over another*” (my italics). Although White has recognized the transparent horrors of fascism as well as the dilemma stemming from his extreme relativism, he has not offered any solution before attempting a compromise position in this volume”.

Solução Final não pode ser escrita como romance ou comédia. (FRIEDLÄNDER apud JENKINS, 1997, p. 390 – 391).

Os questionamentos de Saul Friedländer comentados até aqui demonstram como a historiografia envolveu-se de forma importante em um debate sobre um trauma que deixou marcas profundas na humanidade, tornando-se um trauma mundial. Obviamente que há um envolvimento pessoal do autor com o tema, e o próprio Friedländer não escondeu tal relação. A discussão sobre os limites da representação no caso do Holocausto, pode servir de exemplo para abordagens feitas por historiadores que estudam outros traumas e enfrentam na atualidade discursos revisionistas e negacionistas. No caso de Hayden White, é importante ressaltar que sua abordagem foi criticada por Friedländer no sentido de que poderia favorecer um discurso revisionista, como já foi comentado, mas não o autor em si, e ao longo do texto é reconhecida sua oposição ao fascismo. Para um melhor entendimento, faz-se necessário um tópico que aborde o posicionamento do próprio Hayden White.

Historical Emplotment and the Problem of Truth

Na sequência do debate, Hayden White apresentou seus argumentos em *O enredo histórico e o problema da verdade*. A relatividade foi então um tema obrigatório na sequência da argumentação do autor. Ele observou que os fenômenos históricos têm em suas representações um grau inegável de relatividade. A linguagem, que descreve e torna os eventos passados objetos de explicação e compreensão, utiliza a relatividade da representação como uma função. (WHITE apud JENKINS, 1997, p. 392).

Visões equivocadas sobre a história narrativa colocam-se como um dificultador do entendimento da abordagem de White, que enumera alguns destes enganos: narrativa quando vista como um “contêiner neutro” de fatos históricos, ou seja, como uma forma de representar eventos históricos diretamente; em vez de uma linguagem técnica, as histórias narrativas empregam linguagens naturais; eventos históricos seriam um amontoado de histórias reais a serem retiradas das evidências para então serem apresentadas ao leitor, quando sua verdade seria reconhecida de forma imediata (WHITE apud JENKINS, 1997, p. 392).

Muitas críticas surgem sobre o método de Hayden White, principalmente por historiadores que buscam um caráter científico para seu ofício e temem que a história seja confundida com a literatura. Mas, no caso de Friedländer, seu zelo como já foi citado, passa por seu compromisso com um trauma histórico que não poderia correr o risco de ser normalizado, daí suas críticas a um possível aproveitamento das abordagens de Hayden White por parte de relativistas.

No entanto, para Hayden White, histórias e declarações factuais são entidades linguísticas e pertencem à ordem do discurso e, ao abordar o nazismo,

questiona se há limite para o tipo de história que poderia ser contado sobre essa tragédia. Nesse ponto observou que os relatos narrativos não são feitos apenas de argumentos e declarações factuais, mas têm em seu cerne os elementos retóricos que possibilitam a explicação dos fenômenos históricos (WHITE apud JENKINS, 1997, p. 392 - 393).

Por fim, Hayden White criticou o discurso histórico tradicional onde os “fatos” precedem sempre qualquer interpretação. Desse modo, não é correta a ideia de que a concorrência entre narrativas ocorre porque os fatos foram interpretados por um historiador como tragédia e por outro como farsa. E para concluir sua argumentação, White ainda lançou mão de um argumento um pouco diferenciado quando observou que de fato não é correto representar o sofrimento dos judeus perseguidos pelo nazismo de uma forma cômica, por exemplo. Porém, Art Spiegelman, e seus quadrinhos *Maus*, que apresenta o Holocausto através do relato de seu pai, foi lembrado por White como exemplo de uma narrativa pouco convencional para uma temática tão séria, mas levou as problematizações sobre o tema a um público diferenciado. (WHITE apud JENKINS, 1997, p. 394 - 396). Nos quadrinhos de Spiegelman, os judeus são representados como ratos, alemães como gatos e poloneses como porcos. O enredo aborda temas sensíveis a partir da trajetória do pai de Spiegelman, que expõe em sua narrativa os eventos do avanço nazista e suas implicações na vida dos judeus daquela região.

Fica claro nos relatos de Hayden White que sua abordagem narrativa em nada tem a ver com o revisionismo que busca relativizar traumas históricos, muito menos no caso de um “evento nos limites” como o Holocausto. White não é um negacionista da realidade, mas essa realidade é traduzida em textos, que podem ser mais ou menos eficazes ao se aproximar do passado para interpretá-lo e explicá-lo. Dessa forma, sua defesa aponta para a história como um gênero narrativo, o que não significa que os historiadores estejam produzindo ficção.

Considerações finais

Tais debates acerca de traumas históricos são cruciais em meio ao fazer historiográfico. Na Querela dos Historiadores foi crucial a mobilização de figuras como Jürgen Habermas, Hans-Ulrich Wehler, Jürgen Kocka, dentre outros que barraram o avanço de um revisionismo lançado por Ernest Nolte. No caso do debate tratado em *Probing the Limits of Representation*, observamos que não havia por parte dos historiadores envolvidos, muitos, inclusive, não eram especialistas na história do Holocausto propriamente dita, uma tentativa de se normalizar tal evento histórico, possibilitando sua comparação com outras tragédias da humanidade. Na tentativa de sondar os limites da representação do Holocausto, o que aparece sendo debatido é a abordagem. Se por um lado Friedländer temia que o método de Hayden White abrisse campo para o revisionismo, em um correto zelo pelo assunto, White apontou que uma

observação nesse sentido tornava-se equivocada, pois o fato de ser a História, em sua visão, um gênero narrativo, ela não deixa de conscientizar os indivíduos dos traumas vividos ao longo das eras. É nesse sentido então que Hayden White lembrou de um gênero completamente incomum em debates historiográficos e apontou que os quadrinhos *Maus*, de Art Spiegelman, abordavam os pontos sensíveis do sofrimento causado pelo nazismo, além de chegar a um público mais amplo do que aquele encontrado na academia.

Cumprido ressaltar então que o papel do historiador é fundamental para o enfrentamento de negacionismos e revisionismos, os quais buscam desqualificar a luta contra a normalização de traumas históricos. No caso do Brasil, torna-se cada vez mais necessário tais atuações de historiadores comprometidos com essa grande empreitada, para que possamos inserir na sociedade um sentimento de repulsa às tragédias que ocorreram em nossa própria história, como a escravidão, responsável pela devastação da vida de milhões de indivíduos e que ainda deixa sequelas no Brasil do século XXI. O problema atualmente pode se agravar com a ascensão de grupos negacionistas e revisionistas em posições de poder, assim como o crescimento da atuação de tais grupos nos meios digitais, utilizando canais de vídeos na internet e redes sociais. Os pesquisadores comprometidos com a superação desse tipo de discurso têm ainda mais um desafio que é o de se inserir em tais meios e expandir sua fala não só nos meios acadêmicos, mas também fazer com que uma história comprometida com a melhora da sociedade ecoe também dentro o grande público. Nesse sentido, nossa própria “Querela dos Historiadores” nos seria bastante salutar.

Referências Bibliográficas

FISCHER, Fritz. *Germany's aims in the First World War*. New York: Norton & Company: 1967.

FILMFRIEDLANDER, Saul. *Saul Friedländer on Representation and Postmodernism*. Youtube. 13 nov. 2012. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=mOnUimW05s&t=876s> >. Acesso em 25/11/2020.

FRIEDLÄNDER, Saul. *Probing the limits of representation*. In: JENKINS, Keith. The postmodern history reader. New York: Routledge, 1997.

FRIEDLÄNDER, Saul. *A Alemanha nazista e os judeus*. Volume I: os anos da perseguição, 1933-1939. São Paulo: Perspectiva, 2012.

HOFMANN, Sarah Judith. *Saul Friedländer: 'Historian of the Holocaust' and beyond*. 2019. Disponível em: <<https://www.dw.com/en/saul-friedl%C3%A4nder-historian-of-the-holocaust-and-beyond/a-47299011>>. Acesso em 24/11/2020.

KOCKA, Jürgen. German History before Hitler: the debate about German Sonderweg. *Journal of Contemporary History*, Vol. 23, No. 1, pp. 3-16, jan. 1988.

SPIEGELMAN, Art. *Maus*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

Sobrevivente do Holocausto alerta contra nacionalismo crescente. DW. 31/01/2019. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/sobrevivente-do-holocausto-alerta-contranacionalismo-crescente/a-47311347>>. Acesso em 24/11/2020.

WHITE, Hayden. *Historical Emplotment and the Problem of Truth*. In: JENKINS, Keith. *The postmodern history reader*. New York: Routledge, 1997.

Painel de graduação

XVII ENCONTRO ESTADUAL DA ANPUH CEARÁ

“Lugar de Mulher”: As Representações das Mulheres nos Cordéis Feministas de Salete Maria da Silva (2001-2009)

Antonia Dnara da Costa Nascimento Lima

Graduanda do Curso de História da Universidade Estadual Vale do Acaraú

Email: dnaralima987@gmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Gleidiane de Sousa Ferreira

INTRODUÇÃO

Propomos nesta pesquisa em andamento o estudo de cordéis feministas escritos pela poetisa Salete Maria da Silva, nascida em São Paulo, viveu muitos anos no Ceará, onde atuou como cordelista, professora e advogada, ficou conhecida por sua carreira na justiça e na literatura. Grande defensora dos direitos das mulheres sua primeira obra publicada, em 1994 tem como título, *Mulher Consciência – Nem violência, nem opressão*. São-nos fontes para esta pesquisa as obras *Embalando meninas em tempos de violência (2001)*, *Cidadania nome de Mulher (2001)*, *Mulheres fazem (2005)*, *Mulher também faz cordel (2005)* e *Lugar de Mulher (2009)*, com as mesmas refletimos sobre as relações de gênero, as violências sofridas por mulheres e os espaços em que ocupam ainda sob a dicotomia público/privado, e também sobre a luta por direitos e a própria produção literária.

APORTE TEÓRICO

O escritos de SCOTT (1995), PEDRO (2007), SOIHET (2007) nos são base para compreensão das relações de gênero, os de SAFFIOTI (2004) sobre as violências e história das mulheres e QUEIROZ (2006) e CHARTIER (1988) nos são referências para literatura de cordel e as relações entre História e Literatura.

METODOLOGIA

Seguimos uma metodologia que busca compreender as dimensões temáticas propostas nas obras, contextos e locais de produção, suas estruturas e representações. Consideramos como base de dados para entender a emergência das pautas levantadas pela autora as estatísticas de pesquisas realizados pelo Data Senado e a Agência Patrícia Galvão que nos permitem observar, por exemplo, dados sobre a questão da violência contra as mulheres no Brasil e a desigualdade de gênero.

DESENVOLVIMENTO

Este estudo se utiliza das relações entre História e Literatura, pensando as fontes literárias também como representações acerca da realidade, compreendendo sua escrita, o contexto e sua recepção. O século XX foi marcado pela grande renovação historiográfica, com larga expansão das

das fontes históricas e do próprio conceito de fonte, por isso este estudo hoje é possível. As pesquisas das Relações de Gênero na área da História trouxeram novas reflexões e questionamentos sobre muitos paradigmas dessa ciência, com isso as novas fontes e metodologias contribuíram na redefinição e ampliação dessas discussões. Objetivamos com esta pesquisa, entender a construção dos espaços e papéis de gênero através dos cordéis estudados, compreendendo também como se dá a utilização da literatura de cordel, considerada tradicionalmente masculina, para erguer pautas feministas. A autora Salete Maria em suas obras defende e estimula a produção de cordéis escritos por mulheres, ao longo dos anos tem se intensificado os números de cordelistas, no enquanto, suas obras ainda possuem visibilidade inferior aos dos homens. Em seus cordéis a autora representa as mulheres sem espaços e papéis determinados, dentre as pautas levantadas em suas obras estão à violência contra as mulheres e a luta por direitos das mulheres. Portanto, a arte de Salete Maria denuncia, conscientiza e ensina, buscando uma sociedade mais igualitária.

CONCLUSÕES

A produção literária tem sido um canal importante para as pautas feministas, a poetisa Salete Maria e outras cordelistas contemporâneas demonstram isso em suas obras. Portanto, é por meio das relações entre História e Literatura que traçamos este estudo, buscando refletir sobre as relações de gênero por meio das representações das mulheres nos cordéis estudados.

REFERÊNCIAS

- PEDRO, Joana Maria. Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea. *Topoi*, v. 12, n. 22, p. 270-283, jan./jun. 2011.
- QUEIROZ, Doralice Alves de. **Mulheres cordelistas: Percepções do universo feminino na Literatura de Cordel**. 2006
- SAFFIOTI, Heleieth. Violência de gênero no Brasil atual. *Estudos Feministas*, n. e., 1994
- SILVA, Salete Maria da Silva. **Outras rimas outras pessoas: cordéis sobre os “invisíveis”**. Salvador: Editora Expogeo, 2012.
- SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 27, n. 54, p. 281-300, 2007

07 a 09 de DEZEMBRO/2020

#13652120

XVII ENCONTRO ESTADUAL DA ANPUH CEARÁ

POR UMA HISTÓRIA DAS MULHERES NA POLÍTICA FORMAL EM CATUNDA/CE (1992 – 2016)

Autor: Wagner Cavalcante Farias

Graduando em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Membro do Centro Acadêmico de História Ágora e Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET/HISTÓRIA/UVA). Email: (wagnermaçolgier@hotmail.com)

Orientação: Profa. Dra. Gleidiane de Sousa Ferreira – Universidade Estadual Vale do Acaraú

INTRODUÇÃO

Partindo da inexistência de estudos sobre a participação da mulher catundense nas esferas do poder formal, buscaremos (re)contar a História de Catunda/CE considerando e destacando o protagonismo feminino na construção do espaço sociopolítico de Catunda e procurando, assim, (re)fazer algumas narrativas históricas até então produzidas sobre a Cidade principiando, com isso, um estudo atento à questão da visibilidade e sua importância política.

APORTE TEÓRICO

As ideias de Michelle Perrot (2005) e Joan Scott (1995 e 1992) sobre a História das Mulheres e o uso da categoria Gênero para a pesquisa histórica são as bases desse trabalho, bem como são caras as contribuições de Joana Maria Pedro (2005) e Rachel Sohiet (2007). Autores(as) como Ana Alice Costa (1998), Fátima Birolí (2018) e Luis Felipe Miguel (2014), para citar alguns, contribuirão para pensarmos a relação entre Mulheres e Política na História.

METODOLOGIA

Para alcançar nossos objetivos teremos que nos aventurar em diversos arquivos Públicos e Privados como o banco de dados do Tribunal Regional Eleitoral do Ceará (TRE/CE) através da recopilação de dados eleitorais, listas de eleitos, atas de eleições municipais e boletins eleitorais. Por se tratar de uma pesquisa em andamento, consideramos analisar ainda, materiais enviados por vereadoras e prefeitas, tais como análise de discursos, projetos, materiais de propaganda eleitoral, material de divulgação das prefeituras e relatórios de atividades. Usaremos também jornais com entrevistas, declarações, comentários políticos, discursos, participação em eventos, etc. E, finalmente, entrevistas com as mulheres que atuaram na política de Catunda nesses últimos 24 anos.

DESENVOLVIMENTO

Como observa-se na tabela seguinte, antes mesmo da criação das Leis de Cotas de Gênero em eleições,

no Município de Catunda se percebe a participação de mulheres nos cargos eletivos do poder local.

ANO	QUANTIDADE DE MULHERES QUE CONCORREBAM AOS CARGOS ELETIVOS (Nº)	PORCENTAGEM DE MULHERES QUE CONCORREBAM AOS CARGOS ELETIVOS EM RELAÇÃO AO TOTAL DE CANDIDATAS (%)	QUANTIDADE DE MULHERES ELETAS DIRETAMENTE (Nº)
1992	1 - Executivo / 8 - Legislativo	DE 48 18,75	4
1996	0 - Executivo / 3 - Legislativo	DE 22 13,636	3
2000	1 - Executivo / 5 - Legislativo	DE 26 23,076	3
2004	1 - Executivo / 4 - Legislativo	DE 32 15,625	1
2008	1 - Executivo / 3 Legislativo	DE 26 15,384	0
2012	1 - Executivo / 12 Legislativo	DE 31 41,935	0
2016	1 - Executivo / 12 Legislativo	DE 37 35,135	3

Fonte: Sítio do Tribunal Regional Eleitoral do Estado do Ceará, Resultados das eleições oficiais. Disponível em: <https://www.tre-ce.jus.br/eleicao/resultados>. Acesso em: 07 de nov. de 2020

CONCLUSÕES

Tendo em vista a existência da participação feminina na política formal em Catunda, antes mesmo da criação das Leis de Cotas de Gênero em eleições proporcionais, buscamos trazer outro olhar sobre a História da Cidade e observando a escassa visibilidade dada a essas que ocuparam espaços historicamente pouco acessíveis, pois “Escrever a história das mulheres supõe que elas sejam levadas a sério.” (PERROT, 205, p. 14)”. Compreender a vida política de Catunda e as relações de gênero na cidade, além da referida visibilidade, será não somente nosso desfecho, mas o início de outros projetos.

REFERÊNCIAS

- BIROLI, Flávia. Feminismo e atuação política. In: _____, **Gênero e desigualdade: os limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018, p. 171 – 204.
- COSTA, Ana Alice Alcantra. **As donas do poder**. Mulher e política na Bahia. Salvador: NEIM/UFBa - Assembleia Legislativa da Bahia. 1998.
- MIGUEL, Luis F., BIROLI, F.. **Feminismo e política: uma introdução**. São Paulo: Boitempo, 2014.
- PEDRO, Joana Maria. **Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica**. In: História, São Paulo, v.24, n.1, p.77 – 98, 2005.
- PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da História**. Bauru: Edusc, 2005.
- SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para a História**. In: Educação & Realidade. (20); julho-dezembro, p. 71 – 79, 1995.
- _____. **História das Mulheres**. In: BURKE, P. (Org.). A Escrita da História: novas perspectivas. – Trad. de Magna Lopes – São Paulo: Editora UNESP, 1992, p. 63 – 95.

Anpuh
ceará 