



Intelectuais, usos do passado e ensino de História

Kleiton Sousa de Moraes (Org.)



COLEÇÃO
HISTÓRIA
E HISTORIOGRAFIA

Organizadoras
Ana Rita Fonteles Duarte
Ana Sara Cortez Irffi



VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL
HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA

Intelectuais, usos do passado e ensino de História

Kleiton Sousa de Moraes (Org.)

Sobral/CE
2020



Intelectuais, usos do passado e ensino de História

© 2020 copyright by Kleiton Sousa de Moraes (Org.)

Impresso no Brasil/Printed in Brasil

COLEÇÃO
HISTÓRIA
E HISTORIOGRAFIA



VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL
HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA

Coordenação

Ana Rita Fonteles Duarte
Ana Sara Cortez Irffi

Conselho Editorial

Antônio Maurício Dias da Costa (UFBA)
Fábio Leonardo Castelo Branco Brito (UFPI)
Flávio Weinstein Teixeira (UFPE)
Francisco Régis Lopes Ramos (UFC)
João Paulo Rodrigues (UFMT)
James Green (Brown University)
Kênia Sousa Rios (UFC)
Paula Godinho (Universidade Nova de Lisboa)



Rua Maria da Conceição P. de Azevedo, 1138
Renato Parente - Sobral - CE
(88) 3614.8748 / Celular (88) 9 9784.2222
contato@editorasertaoocult.com
sertaoocult@gmail.com
www.editorasertaoocult.com

Coordenação Editorial e Projeto Gráfico

Marco Antonio Machado

Coordenação do Conselho Editorial

Antônio Jerfson Lins de Freitas

Revisão

Revisão textual de responsabilidade dos autores

Diagramação

Lucas Corrêa Borges

Catálogo

Leolgh Lima da Silva - CRB3/967

I61 Intelectuais, usos do passado e ensino de História./ Kleiton Sousa de Moraes. (Org.). – Sobral, CE: Sertão Cult, 2020.

482p. (Coleção História e Historiografia)

ISBN: 978-65-87429-60-1 - papel

ISBN: 978-65-87429-61-8 - e-book - pdf

Doi: 10.35260/87429618-2020

1. História. 2. Pesquisa histórica. 3. Ensino- História. I. Moraes, Kleiton Sousa de. II. Título.

CDD 907.2

Coleção História e Historiografia

Esta coleção de livros que apresentamos para vocês é mais um produto de parceria iniciada em 2006, entre programas de pós-graduação em História das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Em 2020, com uma rede de colaboração e intercâmbio ampliada, formada por UFC, UFPE, UFPA, UFMT, UFPI, UFRN, UFBA, UFRPE, UFAM e Unifap, realizamos, entre 04 e 06 de novembro, o VI Seminário Internacional História e Historiografia. O evento, que deveria ter ocorrido presencialmente, em Fortaleza, no Campus do Benfica, na Universidade Federal do Ceará, acabou acontecendo de forma remota, por conta da pandemia de Covid 19. A manutenção do Seminário diz não somente de nosso esforço e ousadia em realizar um trabalho conjunto, descobrindo e aprofundando temas, debatendo e cruzando abordagens plurais, mas endossa nossa capacidade de resistência.

Os últimos anos trouxeram profundas dificuldades para a sobrevivência e realização das atividades das universidades públicas brasileiras, com abruptos cortes de recursos, redução da autonomia universitária e negação da ciência. Mas, especialmente, para os que produzem conhecimento na área de Humanas, os desafios são ainda maiores. Passam por campanhas que envolvem o desprestígio, acusações e perseguição. Para os historiadores brasileiros há um explícita tentativa de descredenciamento do saber produzido e acumulado

em diferentes âmbitos de sua produção, especialmente em temas do tempo presente, indiferença por métodos de pesquisa e construção de narrativas, além da banalização da verdade histórica, reduzida a versões interessadas sobre o passado.

Os ataques aos historiadores estão diretamente articulados a um cenário de intensa disputa política em que passados que não passaram são apropriados como instrumentos de mobilização política e conquista de fiéis. A produção histórica é relativizada por narrativas que mesclam notícias falsas e manipulação de dados e fatos, capazes de alimentar afetos e ressentimentos, no retrocesso de direitos e ameaças ao ambiente democrático.

Diante desse cenário, nossa rede de pesquisa sentiu a imperiosa necessidade de reflexão sobre a conjuntura social e política e, também, sobre as possibilidades da História em suas dimensões crítica e ética. Pesquisadores de várias universidades do Brasil e do mundo reuniram-se para discutir, sob a luz do tema Os Usos Políticos do Passado em conferências, mesas e simpósios temáticos, os desafios e possibilidades de nosso ofício num mundo em turbulência.

A Coleção História e Historiografia traz um panorama atualizado sobre alguns dos principais temas e áreas de preocupação dos historiadores brasileiros na atualidade. Os textos foram organizados em 10 livros temáticos – 1) Ditadura, fontes históricas e usos do passado; 2) História, Literatura e Historiografia; 3) História, memória e Historiografia; 4) História Agrária, migrações e escravidão; 5) História, espaços e sensibilidades; 6) Experiências atlânticas e História Ambiental; 7) Intelectuais, usos do passado e ensino de História; 8) Patrimônio, memória e historiografia; 9) Culturas políticas e usos do passado e 10) História da saúde e das religiões.

Esperamos que a coleção possa dar visibilidade a trabalhos produzidos em diálogos, trocas entre pesquisadores dos mais diferentes lugares e das mais distintas abordagens historiográficas, fortalecendo

o trabalho conjunto entre grupos de pesquisa das instituições envolvidas. Desejamos, ainda, que os textos aqui reunidos possam ajudar a renovar saberes históricos, estimulando historiadores em suas tarefas de construção de novos objetos de pesquisa ou em suas atividades de ensino nas universidades ou redes básicas de ensino, além de possibilitar, a partir da reflexão crítica, novos futuros possíveis.

Ana Rita Fonteles Duarte

Profª. do Departamento de História e Coordenadora do PPGH - UFC

Tem doutorado em História Cultural pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É professora associada do Departamento de História da Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente, coordena o Programa de Pós-Graduação em História da UFC. É membro do corpo docente do Prohistoria (UFC). Tem experiência nas áreas de História e gênero, história das mulheres, gênero e ditadura no Brasil. Coordena o Grupo de Pesquisas e Estudos em História e Gênero (GPEHG/UFC/CNPq).

Ana Sara Cortez Irffi

Profª. do Departamento de História e Vice-coordenadora PPGH - UFC

Tem doutorado em História Social pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É professora do Departamento de História da UFC. É vice coordenadora do Programa de Pós-Graduação em História (UFC). Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em História Econômica e Social - LAPHES. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Social, atuando, principalmente, nos temas: mundos do trabalho, mundo rural, escravidão, História do Brasil, pesquisa, história e teoria.

Apresentação

Eu amaldiçoço o que é diário porque ele é sempre absurdo. Somente o que conseguimos arrancar dele por meio de um esforço possível chega algum dia a se deixar efetivamente somar.

(J. W. Goethe. Máximas e reflexões, 1833, p. 168).

Não é de hoje que os historiadores se interrogam acerca das potencialidades da História disciplinar. Por mais das vezes, essa preocupação advém em momentos de crise, onde nem sempre é possível efetuar um retorno saudável aos fundamentos que alicerçam a produção do conhecimento em História sem colocar perigosamente em causa o próprio saber. Em tempos de negacionismo científico, a História se ressentida ainda mais de certa flutuação que a define num lugar equidistante entre arte e ciência. Diante desse temor, muitos escolhem reiterar o seu caráter científico e disciplinar, ancorado em procedimentos corroborados por um campo. Outros veem a oportunidade de reorientar o fazer historiográfico e deixar-se impactar por questionamentos que envolvam, inclusive, o retorno à pergunta que move muitos dos trabalhos aqui apresentados: afinal, para que serve a História?

Resultado de pesquisas apresentadas no VI Seminário Internacional de História e Historiografia, realizado em Fortaleza em novembro de 2020, esta publicação expressa o fôlego de uma historiografia que ainda busca contribuir com as questões de seu tempo. É digno de nota que jovens pesquisadores, diante do momento de crise da democracia que toma conta de nosso mundo, não se acanhem em levar esse questionamento ainda mais a fundo, não subtraindo de suas preocupações uma reflexão sobre

a própria historicidade do conhecimento histórico. Admitir essa perspectiva tem se mostrado, como o leitor verá em muitos dos artigos aqui apresentados, uma via de acesso importante para se pensar o ofício do professor de História, afinal de contas é na sala de aula onde os historiadores mais são questionados por um público que, paradoxalmente, mais e mais se interessa pelas “coisas do passado”. O leitor não há de se assustar quando, ao ler as páginas que seguem, encontrar desde trabalhos sobre a trajetória de historiadoras consagradas e suas militâncias, passando por questões que envolvem os usos do passado, até uma reflexão sobre o ensino de História na escola. Ora, a heterogeneidade dessa publicação reflete um movimento que cada vez mais aproxima o chamado campo do ensino em História do campo da Teoria da História. Esse é um aspecto a se enfatizar, pois até há pouco tempo havia certo hiato entre essas duas perspectivas, resultado de uma hierarquização estéril que, de resto, afastou a História acadêmica da História escolar, mas também de certo desdém por questões que envolvam o pensar a produção da História, visto por muitos como por demais “teórico” e que esquecia “o chão da escola” – sejam lá o que essas afirmações por demais vazias queiram dizer. Essa ausência criou rixas ou, por mais das vezes, reconhecimento do corte entre ensino acadêmico e ensino escolar que se buscava resolver através de uma reiterada expiação improdutiva.

Uma vez que o caráter formativo – ou deformativo, como quer o historiador Durval Muniz (ALBUQUERQUE JR., 2016) – da História entra em crise (mas quando não esteve?), os olhares buscam aqueles aspectos que tentam dar conta dos limites do conhecimento e, nesse aceno, o caminho não é apenas um retorno aos métodos da História, mas o perguntar incessante sobre qual História queremos. E esse questionamento agencia um lançar luzes sobre o público de História. Também surge daí o interesse que nos últimos anos tem tido a chamada História Pública, ou mesmo a urgência de uma escrita de acontecimentos recentes, expressa num chamamento a uma História imediata.

Histórias, e mais histórias. Esse desassossego com o passar do tempo é sintoma de um momento de perda de referências? O leitor dirá depois da leitura dos textos que seguem, mas talvez a epígrafe que abre estas rápidas palavras introdutórias o inspire a pensar na hipótese de que num momento que exige a mudança veloz, buscar organizar a esquizofrênica unidade de um tempo em perigo numa narrativa que dê sentido para além do absurdo de um instante ainda seja o fardo da História. Um fardo nem sempre óbvio de ser constatado, aliás.

Não é bom, a título de apresentação, falar mais do que se deve sobre trabalhos que serão lidos, mas se o leitor se aventurar nas próximas páginas reconhecerá essas questões elencadas acima e se admirará pelas múltiplas perspectivas lançadas para se pensar o fazer História em tempos atuais. E, como é comum em todo gesto de aventura, se acaso se sentir à vontade para enfrentar também as questões que a leitura fomentar, que assim, num futuro próximo, possa também contribuir nessa História que, apesar de tudo, não acabou.

Kleitton de Sousa Moraes

Professor do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal do Ceará (UFC)

Tem doutorado em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É professor do Departamento de História, do Programa de Pós-Graduação em História e do ProfHistória da Universidade Federal do Ceará (UFC). Tem interesse e desenvolve pesquisas nas seguintes áreas: Teoria e Metodologia da História, história das práticas letradas, história da educação, poder e crenças na modernidade, narrativas espaciais, nos séculos XIX e XX, e História do Brasil República. Coordena o PIBID/História e Sociologia da UFC.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História. *In*. GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bonfim (Org.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. Rio de Janeiro: MauadX, 2016.

Goethe, J.W. **Máximas e reflexões**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

Sumário

História intelectual e história da historiografia brasileira nos séculos XX e XXI: trajetórias e escritas de si

Pioneirismo no Direito do Trabalho: Cesarino Junior e a legislação trabalhista de Vargas / 17

Mulheres e gênero: a trajetória e vigência de uma questão historiográfica / 29

A influência do conservadorismo católico na produção historiográfica de Lúcio José dos Santos / 41

Agência histórica e imagens de controle: uma reflexão sobre a militância de Maria Brandão dos Reis no Partido Comunista do Brasil durante a Campanha da Paz (1948-1952) / 59

Do presentismo ao atualismo: digital e uma nova semântica histórica / 75

Memoriais acadêmicos como escrita da história: a trajetória de Maria Efigênia Lage de Resende (1958-1991) / 91

Intérpretes e ideólogos do Brasil: em busca do tempo sociológico brasileiro – o caso de Júlio de Mesquita Filho, década de 1930 / 105

A construção de uma identidade historiadora na escrita de si de Alice Canabrava / 125

Memoricídio: O apagamento da literatura de autoria feminina cearense do século XIX / 145

Memória em movimento: um ensaio biográfico sobre Veríssimo de Melo (1940-1949) / 159

Erico Veríssimo e a diplomacia cultural interamericana / 177

O “mundo que o português criou” de Gilberto Freyre: notas sobre a construção da Tropicologia (1940) / 191

História e Historiografia do ensino de história entre a consolidação e os novos desafios

Diretrizes étnico-raciais e seus reflexos no ensino de História do Brasil / 213

Práticas educativas no ensino de História sobre Judeus/judaísmo / 231

Educação ou História? Desafios e demandas da constituição do campo do Ensino de História no estado do Pará / 245

Usos do passado, historiografia, ensino de história e aprendizagem no Brasil contemporâneo

Análise de fontes disponíveis em ambientes digitais e a qualificação da aprendizagem histórica / 261

Propostas Curriculares e os Usos Públicos da Disciplina de História em escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará (2016 – 2020) / 273

As relações de gênero no currículo de história: uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2015-2017) / 289

A aprendizagem histórica dos jovens estudantes portugueses a partir dos vídeos de história no YouTube na perspectiva da história controversa / 305

O passado que não passou manifestações culturais no mundo contemporâneo

Tá na Rua: arte e política nas ruas / 319

Guerra Fria e histórias em quadrinhos na aula de história / 333

Raptos consentidos no Piauí: ressignificações da prática nos séculos XX e XXI / 343

Fazendo Versos: a difusão cultural da capoeira por meio de álbuns de capoeira entre as décadas de 1960 a 2000 / 359

O risco vermelho, o sonho azul: cultura impressa e esquerdas brasileiras no jornal Nação Cariri (1980-1987) / 381

Concepções entre o “índio” e o “caboclo” nas canções de artistas amazônidas (1988-1992) / 397

Na margem do rio e sob as estrelas: festas populares e espaço urbano na imprensa paraense (1945-1964) / 409

Zeca Diabo na terra de Odorico – permanência e tradição teatral na teledramaturgia de Dias Gomes / 425

Travestilidade e Homoerotismo na TV brasileira: Jorge Lafond e Patrício Bisso, humor e estética entre as décadas de 1980 e 1990 / 441

“De caboclo a índio”: como a historiografia do Brasil abordou os povos indígenas no Nordeste durante o século XX / 457

Índice remissivo / 477

História intelectual
e história da
historiografia
brasileira nos séculos
XX e XXI: trajetórias e
escritas de si

Pioneirismo no Direito do Trabalho

Cesarino Junior e a legislação trabalhista de Vargas

Franco Della Valle¹

A “PIEDOSA HIPOCRISIA”

O estatuto científico do direito foi objeto de diversos debates e correntes de pensamento ao longo dos anos, mas é possível afirmar que Hans Kelsen ocupou lugar de destaque mundial durante o século XX. Desde então sua teoria pura do direito tornou-se um marco referencial (positivo ou negativo) para os juristas, mesmo para aqueles que propuseram novas discussões. Para Kelsen, se há uma ciência rigorosa do direito, ela deve ser depurada de considerações ideológicas, de questionamentos sobre como deve ser o direito, como ele deve ser feito. Com isso, o autor não quer afirmar que tais considerações e questionamentos inexistam, mas que eles devem constituir objetos de outras ciências ou ramos do conhecimento, tais como a psicologia, a sociologia, a ética e a política (KELSEN, 2003, p. 1). Por esse viés, o sistema jurídico é sustentado por uma norma pressuposta como a última, cuja validade não possa derivar de outra mais elevada: “Não se trata de obediência em razão da autoridade investida,

¹ Doutorando do Programa de Pós-graduação em História Social do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

mas sim, a obediência baseada no pressuposto de obediência [...]” (GONÇALVES; QUIRINO, 2018, p. 97).

Hans Kelsen deu os primeiros passos do desenvolvimento da sua teoria pura em 1911 e passou o restante da sua vida investindo nos desdobramentos das discussões que suscitou e no aprimoramento dos seus posicionamentos até sua morte, em 1973. Não há espaço aqui para discutir os desdobramentos do debate sobre a obra de Kelsen, muito menos procurar saber se a ideia de uma teoria pura do direito nos moldes que apresentou já existiria antes dele. Importa reter que sua teoria deu destaque ao que depois foi chamado por Pierre Bourdieu de “piedosa hipocrisia”, ou seja, a noção de que o direito está acima de interesses e disputas, baseado em uma “autoridade transcendente”. Para ele, “o jurista dá por fundamentado a priori, dedutivamente, algo que está fundamentado a posteriori, empiricamente”. Assim, o direito se legitima por “universalização” (BOURDIEU, 2003, p. 4).

A “piedosa hipocrisia” possui um papel relevante na subdivisão do direito e, conseqüentemente, no ensino e na prática jurídica. As disciplinas jurídicas são conceituadas e têm seus limites estabelecidos a partir de conjuntos de leis e princípios que regulam conjuntos de relações sociais, ou seja, por aquilo que o direito tem de mais aparente, que é o regramento jurídico. Por mais que tenham surgido novas teorias ou pensamentos, as áreas do direito ainda são denominadas desta forma, e o Direito do Trabalho não é uma exceção, pois definido como: “O complexo de princípios, regras e institutos jurídicos que regulam, no tocante às pessoas e matérias envolvidas, a relação empregatícia de trabalho, além de outras relações laborais normativamente especificadas” (DELGADO, 2013, p. 47). As questões sobre legitimidade, disputas de poder, as relações entre direito e movimentos sociais e outros fatores importantes são varridas das disciplinas jurídicas para as então chamadas disciplinas auxiliares, tais como Sociologia Jurídica, História do Direito etc. Quando muito, os problemas sociais apa-

recem nas disciplinas jurídicas como um cenário difuso e nebuloso bem comportado, que se presta a referenciar alterações legislativas do tipo causa e efeito, tais como atos violentos de tomada do poder, em que o “clamor social”, a “necessidade social” ou o “desenvolvimento social” têm lugar de destaque. Nesses casos, o direito passa a ser um produto da inevitabilidade dele próprio.

A divisão de tarefas no ensino jurídico fica clara desde o início aos estudantes de direito, que normalmente se deparam em seu primeiro ano com a disciplina Introdução ao Estudo do Direito, cujos manuais decretam a separação entre o mundo jurídico e o mundo social. Miguel Reale, autor de um desses manuais, possivelmente o mais conhecido deles, diz: “Fácil é perceber que se trata [fonte material do direito] do fundamento ético ou do fundamento social das normas jurídicas, situando-se, portanto, fora do campo da Ciência do Direito” (REALE, 2001, p. 140). Essa divisão de tarefas valoriza, no mercado das disciplinas, aquelas que são tomadas como sinônimo do efetivo direito, que permitem uma atuação futura e concreta dos estudantes no mercado de trabalho ainda ditado por profissões jurídicas tradicionais: advogado, juiz, promotor, delegado, altos funcionários públicos etc. As chamadas disciplinas auxiliares aparecem como oportunidade concreta de magistério e de pesquisa, ou seja, longe da “efetiva” prática do direito.

Tal como ocorre com a legitimação do direito, o jurista especializado nas disciplinas específicas se faz jurista pela negação da história. É um tipo de acerto de contas em que a produção social da norma e dos princípios jurídicos é barrada na entrada: da porta para dentro, apenas a norma já normatizada, cuja interpretação cabe exclusivamente ao jurista. Os primórdios da institucionalização de um novo ramo jurídico e sua consequente disciplina nos cursos de direito é um bom cenário para se visualizar e compreender como esse passe de mágica acontece e que está no centro do poder simbólico dos juristas.

O PIONEIRISMO DE CESARINO JUNIOR: O DIREITO SOCIAL COMO NORMA

Antônio Ferreira Cesarino Junior nasceu em Campinas, em 1906, oriundo de uma família pobre que, pelo lado paterno, descendia de negros libertos. Essa família possuía um colégio afamado na cidade durante a segunda metade do século XX, mas seus descendentes perderam capital social e cultural com o tempo após o encerramento das atividades da escola. Seu pai foi bedel do ginásio da cidade e sua mãe teve uma quitanda. Apesar do pouco estudo dos pais, sua família decidiu investir em sua educação: cursou o primário, frequentou o Ginásio de Campinas, uma das poucas escolas públicas de então que ofereciam o curso ginásial e o pouparam de exercer qualquer trabalho que prejudicasse seus estudos. Cesarino Junior era um aluno inteligente e aplicado. Nas vezes que tentou largar a escola por causa das precárias condições de sustento da sua família, foi demovido pelos pais, que enxergavam nele um jovem privilegiado intelectualmente, que poderia ascender socialmente pela instrução. Terminado o ginásio, optou pelo curso de direito na então Faculdade de Direito de São Paulo, na qual se formou em 1928. Em 1929 prestou concurso e tornou-se professor de História no Ginásio de Campinas. Após algum tempo, removeu-se para São Paulo, onde, ainda como professor de História, cursou doutorado em Direito Comercial e, em 1938, conquistou a recém-criada cátedra de Legislação Social da já então Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Conforme se verá adiante, Cesarino Junior considerava-se um intérprete pioneiro de Legislação Social, disciplina posteriormente denominada Direito do Trabalho, porque encarava este ramo jurídico como normas e, assim, obra de Getúlio Vargas.

O que se entende como Direito do Trabalho é o resultado em um longo processo de criação de um fundo comum de assuntos possibilitado pela participação, pelos debates e pelas lutas de di-

versos seguimentos sociais. O fato de muitos desses assuntos terem se tornado objetos de leis não lhes retira o seu caráter histórico e diversificado. Da Igreja Católica aos anarquistas, há várias contribuições que devem ser consideradas como as bases mesmas do Direito do Trabalho e, por isso, devem ocupar lugar de destaque no seu estudo.

Uma das inspirações mais citadas por intelectuais da primeira metade do século XX que escreveram sobre as relações de trabalho foi o que se denominou de doutrina católica sobre a questão social. A encíclica *Rerum Novarum*, escrita pelo papa Leão XIII em 1891, é uma espécie de documento que contém a posição da igreja diante desse assunto e cita algumas regras que deveriam ser obedecidas pelos empregadores e pelos empregados. Os trabalhadores deveriam fornecer o trabalho ao qual se comprometeram por contrato, fazer reivindicações justas e de forma pacífica e não deveriam lesar seus patrões ou seus bens. Já os patrões deveriam respeitar a dignidade do empregado, não lhes impor trabalho superior às suas forças físicas, pagar salários dignos. Nesse ponto, independentemente de serem previstos em contrato assinado pelas partes, os salários não dignos eram taxados de iníquos e injustos. Caberia ao Estado proteger os trabalhadores por meio de leis que fixassem jornada justa de trabalho, a fim de respeitar o descanso e a recuperação pessoal dos operários, e trabalhos de extração realizados debaixo da terra deveriam ter jornadas reduzidas. Por outro lado, o Estado deveria reprimir greves, proteger a propriedade particular e respeitar as datas religiosas festivas. A encíclica mostra desconfiança em relação às associações e sindicatos e propõe a fundação de associações católicas que visem congregar trabalhadores e promover sua representação. Por fim, faz um convite aos operários cristãos para fundarem associações religiosas com o fim de promover o bem-estar dos trabalhadores (LEÃO XIII, 2020).

A doutrina católica sobre as relações entre empregados e empregadores teve efetiva aplicação em algumas leis do regime Vargas, tais como o controle absoluto dos sindicatos e a proibição

de greve em determinados períodos. Cesarino Junior foi muito influenciado por essa doutrina e isso fica claro em seus posicionamentos doutrinários sobre a Legislação Social. Para ele, não houve apenas a adoção dos princípios gerais cristãos pela legislação brasileira, mas sim a inspiração de regras específicas, o que credita à “formação perfeitamente cristã” dos estadistas brasileiros, tais como as que regulamentam o trabalho do menor e das mulheres, as regras sobre salário, proteção do trabalhador contra imposições de atividades superiores às suas forças, regras de higiene do trabalho etc. (CESARINO JUNIOR, 1943, p. 168).

Os movimentos operários do final do século XIX e o início do século XX trouxeram para o debate público novas correntes de pensamento sobre a proteção dos trabalhadores. No Rio de Janeiro surgiram movimentos reformistas, também chamados de socialistas, que pregavam a participação dos trabalhadores na política como condição da melhoria da sua condição. Foram criados partidos socialistas cujos programas eram parecidos na pauta dos direitos reivindicados, tais como a limitação do horário de trabalho, a regulamentação e a proteção do trabalho da mulher e dos menores, proteção aos operários acidentados e idosos e melhores salários (GOMES, 2005, p. 50).

Para divulgação dessas reivindicações, foram criados alguns jornais operários, tais como *O Echo popular* e *A Voz do Povo*. Foi pela pressão de operários e parlamentares ligados a essas pautas que se conseguiu alterar o Código Penal de 1890, para que a greve realizada por meios pacíficos não fosse considerada crime, embora o emprego de violência para promoção de greves permanecesse criminalizado (GOMES, 2005, p. 68). Os movimentos de trabalhadores chamaram a atenção de alguns intelectuais, que contribuíram como negociadores de greve, com a liderança de partidos e com a divulgação de exemplos estrangeiros de leis para a regulamentação das relações de trabalho. Um dos principais foi Evaristo de Moares (1871-1839), rábula que atuava como advogado criminal e já conhecido no Rio de

Janeiro. Em 1905 ele publicou um dos primeiros livros “jurídicos” sobre o assunto, *Apontamentos de direito operário*. Trata-se de uma coletânea de artigos publicado no *Correio da Manhã* desde 1901 e é um dos primeiros esforços de colocar em forma de um livro jurídico as reivindicações dos movimentos dos trabalhadores.

Outros movimentos sociais dos trabalhadores tinham pautas de reivindicações, embora discordassem em seus programas de ação. Em tese o movimento anarquista negava a participação política dos trabalhadores por meio de partidos e reformas legislativas e defendia “o sindicato como órgão de luta” (FAUSTO, 2016, p. 95). Mas isso não significa que seu programa de ação direta não continha uma pauta de reivindicações para a melhoria da situação dos trabalhadores. Tomada a greve geral de São Paulo ocorrida em 1917 como exemplo, tem-se a “abolição do trabalho de menores de 14 anos, a proibição do trabalho noturno das mulheres”, aumentos salariais, jornada diária máxima de oito horas de trabalho, remuneração de horas extras em 50% etc. (TOLEDO, 2017, p. 504).

O mesmo ocorre com o Partido Comunista, que em seu jornal *A Classe Operária* estampa reivindicações dos trabalhadores referentes a férias anuais remuneradas, jornadas de trabalho reduzidas para aprendizes, aumento de salário, mais higiene no local de trabalho etc. (*A CLASSE OPERÁRIA*, 1925, 1; 1928, p. 1-4).

Certamente a força e a complexidade dos movimentos operários e políticos demanda uma análise muito mais aprofundada da que feita acima, mas o objetivo, neste trabalho, é tão somente mostrar que o léxico e os limites dos possíveis em se tratando da regulamentação das relações de trabalho estavam fora dos gabinetes de juristas e mais próximos das ruas, das fábricas e da polícia.

Como, então, apresentar-se como um jurista pioneiro ou especializado em Direito do Trabalho ou Legislação Social se os objetos das leis e as formas de expressá-los foram construídos alhures?

Em seu discurso de posse como catedrático em Legislação Social de 1938, Cesarino Junior diz que se está diante de um fenômeno novo e, por inexperiência dos legisladores, há uma profusão de leis sobre o assunto que acaba por atrapalhar a tarefa da proteção aos trabalhadores. Em sua visão, a quantidade de leis é uma “demonstração de boa vontade dos governantes de resolver satisfatoriamente os numerosos problemas sociais”. Parte do pressuposto, porém, que a legislação mencionada somente existe. Caberia ao jurista o papel de sistematizar essa legislação, de desenvolver doutrinas que pudessem orientar a sua interpretação de aplicação, no que chama de fazê-la atuar. Outra tarefa do jurista seria contribuir para a criação de novas leis e com o aprimoramento do regramento jurídico já existente. Deixa claro, portanto, que cabe à disciplina da qual se tornou professor e aos juristas relacionados a esse ramo do direito a competência exclusiva de dizer o “correto” Direito do Trabalho (CESARINO JUNIOR, 1938, p. 88).

Em suas aulas, Cesarino Junior transmitia aos alunos a mesma ideia dupla: o ineditismo da legislação e a necessidade de criação, pela grande quantidade de leis e normas jurídicas relacionadas às relações de trabalho, de um corpo de doutrinas destinado à sua sistematização e interpretação. O chamado “mito da outorga”, crença na qual as leis trabalhistas foram outorgadas por Getúlio Vargas em decorrência da sua generosidade a trabalhadores submissos, é alçado a fundamento de criação de um ramo jurídico:

Já antes de 30 havia muitas leis sociais, conforme se poderá verificar na obra de Lousada. Entretanto, essa divisão {entre antes e depois de 1930} deverá ser feita, não porque antes de 30 não houvesse propriamente leis sociais, mas é que ainda não havia preocupação do governo com esses problemas (CESARINO JUNIOR, 1939, p. 42-43).

A preocupação do governo com os problemas sociais, base da “nova” legislação, funciona, assim, como um apagador das lutas sociais que estavam envolvidas de forma central nesta questão.

No caso de Cesarino Junior, a proclamada tarefa de sistematização da abundante legislação trabalhista tem um fundamento duplo e decorre da sua posição em um espaço jurídico-político mais amplo. Não se trata apenas da definição do papel de um jurista em geral dedicado ao que depois se denominou de Direito do Trabalho, mas sim da sua inserção, como jurista paulista, nas discussões sobre o assunto, que eram majoritariamente travadas no Rio de Janeiro, especificamente no âmbito da equipe de consultores jurídicos do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio a partir de 1930. Com efeito, ao assumir o ministério, Lindolfo Collor criou uma equipe de técnicos juristas formadas por intelectuais que possuíam um passado na “militância” socialista-reformista, tais como Evaristo de Moraes, Joaquim Pimenta e Deodato Maia, e por intelectuais e técnicos tidos como conservadores, tais como Jacy Magalhães (irmão de Juracy Magalhães), Clodoveu de Oliveira, Waldir Niemeyer, João Carlos Vital, Mário de Andrade Ramos e Oliveira Vianna (GOMES, 2005, p. 165).

Eram esses técnicos juristas que criavam projetos de leis, regulamentos, textos interpretativos etc. Além disso, eles e outros funcionários do ministério estavam envolvidos diretamente com atividades práticas, como fiscalização etc. O Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio era uma instância privilegiada de produção e legitimação intelectual sobre o Direito do Trabalho. Para os juristas não ligados ao ministério, como é o caso de Cesarino Junior, a sistematização e a criação de doutrinas, bem como contribuições ao aprimoramento da legislação existente, são os espaços possíveis de atuação. Não integrados na equipe de criadores da “novidade” legislativa, cabe a eles o papel doutrinário interpretativo. É também por esse motivo que Cesarino Junior insiste que seu livro abrangente sobre a disciplina, chamado de *Direito Social*, é pioneiro, pois produto de uma tentativa de sistematização do assunto:

[...] as poucas obras existentes sôbre o assunto, todas embora revestidas de valor, não tinham nenhuma preocupação de sistema, a não ser uma ou outra, por demais especializada e, versando, portanto, apenas capítulos da nossa disciplina (CESARINO JUNIOR, 1940, p. XI).

A imagem de pioneirismo de Cesarino Junior prevaleceu com o tempo. Em 1979, quando Amauri Mascaro Nascimento tomou posse como novo professor titular de Direito do Trabalho na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, leu um discurso em que, segundo o figurino para essas ocasiões, rendeu homenagens ao antigo catedrático. O tom do elogio fixou-se na ideia de pioneirismo: “colhemos hoje, a safra nos campos em que semeou desde 1938, com incansável e lúcida atividade que o levou a construir onde antes nada havia” (NASCIMENTO, 1979, p. 273). Aqui o apagamento da história cede à construção de uma nova, a do próprio Direito do Trabalho. É construindo essa nova história que os juristas se fazem juristas. Disso decorre não somente a força do direto, mas também a força dos juristas como agentes sociais autorizados a interpretar e, assim, cristalizar a visão correta do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomar para análise os efeitos reais e simbólicos que a crença na autoridade transcendental do direito produz permite uma compreensão melhor do papel social que os juristas desempenham. Não se trata de negar as especificidades do direito e dissolvê-lo na história, mas dizer que é por meio de disputas entre agentes sociais que ele se manifesta. No caso analisado, Cesarino Junior não adotou uma postura cínica e deliberada em apagar a história e as particularidades mais “mundanas” da produção social do que depois se tornou a legislação trabalhista; pelo contrário, esse apagamento faz parte da constituição da imagem e da função social do jurista. Essa forma de análise não diminui a sua contribuição ao Direito do Trabalho, que é concreta, porém explícita o que está em jogo,

ou melhor, como se pode desempenhar um papel nesse jogo. Pode-se, portanto, ir adiante, tal como aqui desenvolvido, para compreender a produção e o peso simbólico de categorias classificatórias entre disciplinas jurídicas e entre juristas, das quais o pioneirismo é apenas uma.

REFERÊNCIAS

A classe operária, Rio de Janeiro, 19 maio 1928, p. 1 e 4.

A classe operária, Rio de Janeiro, 6 jun. 1925, p. 1.

BOURDIEU, Pierre. Los juristas, guardianes de la hipocresía colectiva. **Jueces para la democracia**, ISSN 1133-0627, n. 47, p. 3-5, 2003.

CESARINO JUNIOR, Antônio Ferreira. A influência da encíclica 'Rerum Novarum' na Legislação Social Brasileira. **In Anais do Primeiro Congresso de Direito Social**, volume I, Rio de Janeiro: Serviço da Estatística da Previdência e Trabalho, p. 163-171, 1943.

CESARINO JUNIOR, Antônio Ferreira. **Direito Social Brasileiro**, São Paulo: Livraria Martins Editora, 1940, p. XV.

CESARINO JUNIOR, Antônio Ferreira. **Legislação Social, apostila com notas taquigráficas de aulas**, São Paulo: sem indicação de editor, 1939.

CESARINO JUNIOR, Antônio Ferreira. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**, São Paulo, vol. 34, nº 3, 1938, p. 89-89.

DELGADO, Mauricio Godinho. **Curso de Direito do Trabalho**, 12ª edição, São Paulo: LTr, 2013.

FAUSTO, Boris. **Trabalho urbano e cotidiano, 1890-1920**, 2ª edição, São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

GOMES, Ângela de Castro. **A invenção do trabalhismo**, 3ª edição, Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

GONÇALVES, Alex Silva; QUIRINO, Regio Hermilton Ribeiro. A Norma Hipotética Fundamental de Hans Kelsen e a Regra de Reconhecimento de Herbert Hart: semelhanças e diferenças entre os critérios de validade do Sistema Jurídico. **Sequência** (Florianópolis), n. 78, p. 91-118, abr. 2018.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LEÃO XIII. **Rerum novarum**: Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 2020. Disponível em: http://w2.vatican.va/content/leo-xiii/pt/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_1_5051_891_rerum-novarum.html. Acesso em: 19 out. 2020.

NASCIMENTO, Amauri Mascaro. Discurso de agradecimento. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 74, p. 262-274, 1979.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de Direito**, 25ª edição, 2ª tiragem, São Paulo: Saraiva, 2001.

TOLEDO, Edilene. Um ano extraordinário: greves, revoltas e circulação de ideias no Brasil em 1917. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 30, n. 61, p. 497-518, maio-ago. 2017.

Mulheres e gênero

A trajetória e vigência de uma questão historiográfica

Branca Zilberleib¹

O presente texto é um pequeno recorte de uma das principais preocupações da minha pesquisa de mestrado, qual seja, a emergência da mulher como um problema de pesquisa na produção historiográfica brasileira. Tenho como questão de fundo, portanto, como algo, ou alguém, se torna um problema de pesquisa, uma questão que merece ser investigada e conhecida. E, por outro lado, como essa questão se desenvolveu e se refez no tempo.

Antes de começar a análise propriamente dita, algumas considerações se fazem necessárias. A primeira delas é a distinção dos dois processos inscritos no termo “história”: o processo sócio-histórico que teve lugar em algum momento do passado, e a história enquanto narrativa sobre esse processo (TROUILLOT, 2016, p. 21). O objeto do presente texto é a segunda acepção, a história em sua dimensão narrativa. Para evidenciar tal distinção (que apesar de artificial, possibilita ganhos de compreensão) e evitar possíveis confusões, daqui em diante, sempre que me referir à história enquanto narrativa, e, mais especificamente, à área de estudos em que tal narrativa se faz, no caso presente, a

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade de São Paulo (PPGHS-USP), pesquisa financiada pelo CNPq. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5923456727678027>. E-mail: branca.zilberleib@usp.br.

história das mulheres e/ou relações de gênero, o termo virá grafado em itálico. E sempre que me referir às histórias de mulheres que viveram no passado, o processo sócio-histórico, portanto, o termo virá grafado sem qualquer distinção do resto do texto. Em alguns casos, o uso do termo história em itálico chamará a atenção, e é precisamente este o efeito buscado.

A segunda consideração é que este texto e a pesquisa da qual ele faz parte, está mirando exclusivamente para a história disciplinar, ou seja, a história produzida nos departamentos de história de universidades brasileiras. Não tenho uma visão tão reducionista a ponto de pensar que apenas o que é produzido nesses ambientes pode ser chamado de história. Mas opto pelo enquadramento referido pois o foco deste trabalho está voltado para as regras, valores e constrangimentos a que respondem e que produzem os e as historiadores de formação. Além de que, como pretendo mostrar adiante, os desafios colocados pela história das mulheres e relações de gênero para uma certa forma de se produzir história, e vice versa, têm bastante a nos mostrar sobre o que é cultivado e o que está em disputa na produção da disciplina.

Minha intenção quando propus este trabalho era examinar a trajetória de uma questão de pesquisa, como mencionado, a questão da representação das mulheres e posterior reflexão sobre as relações de gênero na história. Para tanto, havia projetado uma exposição panorâmica que cruzaria os dados quantitativos reunidos em um levantamento de dissertações e teses produzidas entre os anos 1974 a 2001², e os muitos balanços bibliográficos produzidos pelas historiadoras vinculadas à história das mulheres e relações de gênero, em uma espécie de checagem de narrativas através dos dados tabulados. Mas os caminhos que a pesquisa foi tomando me levaram para outro sentido, e ao invés daquele, optei por uma leitura mais detida de apenas

2 Levantamento que conta com 137 dissertações e teses e está sendo produzido pela autora.

dois artigos sobre essa produção: os textos *Mulheres sem história* e *A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero*. A leitura que exporei a seguir é informada por outros artigos de balanços bibliográficos, análise sobre essa produção e entrevistas (DIAS, 1992, 1994; MATOS, 1996; PEDRO, 2005; PRIORE, 2003; RAGO, 1995, 1998; SAMARA, 1993; SILVA, 1987; SOIHET 1997a, 1997b), que possibilitaram a presente leitura dos dois textos, mas cujos detalhes não serão aqui mencionados. Tal escolha se deve à compreensão de que o cruzamento desses dois textos, escritos em momentos muito diversos em relação à proposição da questão – o primeiro escrito no início dos esforços pela recuperação de histórias de mulheres, e o outro, quando já havia uma área consolidada em torno do tema –, quando confrontados iluminam questões fundamentais, perenes e presentes em outros textos sobre essa historiografia. Questões a respeito da trajetória e vigência da (in)visibilidade das mulheres na história e na historiografia. Em outras palavras, na história e historiografia.

Para explicitar a lógica da produção de conhecimento histórico que as autoras dos artigos de balanço ora atualizam, ora denunciam, lançarei mão de algumas proposições da sociologia do conhecimento e da sociologia da ignorância. Pretendo assim dar relevo ao poder tanto criador, quanto inibidor, que as relações específicas (hierarquias, valores, competições etc.) criadas e recriadas no seio de uma disciplina, exercem sobre seus produtos e produtores (ELIAS, 1982, p. 6).

RELEITURAS E INTERPRETAÇÕES DAS PESQUISAS REALIZADAS

Um artigo de balanço bibliográfico é um gênero de texto acadêmico que tem por função apresentar uma determinada área do conhecimento – forjada em torno de uma questão: seus pressupostos, conceitos e autores principais, as pesquisas já feitas e os caminhos em aberto. São escritos, no mais das vezes, por autoridades da área

descrita, ou, no mínimo, por membros bastante informados dessa área. Trata-se, assim, de textos que articulam o repertório de conhecimentos de uma determinada área.

Contudo, articular um repertório de conhecimentos não exclui uma ou muitas doses de ignorância e desconhecimento. Pelo contrário, uma vez que ignorância e conhecimento não são opostos, mas complementares (MANNHEIM, 1998). Assim, tanto a menção ao que é conhecido quanto a omissão e desconhecimento do que não é, descrevem e constroem a área, têm função ativa sobre ela. Nos termos propostos por Robert Merton (1968), têm funções latentes sobre a área. Tanto nas representações sobre suas origens, quanto nos caminhos que seguirá.

Um dos primeiros textos dedicado a refletir sobre a história das mulheres, se intitula *Mulheres sem história* e foi escrito pela historiadora Maria Odila Leite da Silva Dias em 1983. Trata-se de um texto que versa sobre mulheres que tiveram suas próprias histórias e que fizeram parte da história da urbanização da cidade de São Paulo. Mulheres que não foram, contudo, objeto de pesquisas de história. Mulheres, – ou aqui seria mais impactante dizer – pessoas, cujas vidas e formas de existência, cuja participação no processo de urbanização em curso, não foram retratadas pela historiografia que se dedicou ao tema. E mulheres cujos papéis desempenhados em nada contribuem com as noções vagas e veementemente combatidas pela autora de “papel feminino” ou “condição feminina”. Generalidades, segundo ela, inexistentes e perigosas. O texto trata, portanto, de histórias que não foram recuperadas pela historiografia acadêmica ou pela literatura e as consequências dessa ausência, tornada ignorância. Trata de *Mulheres sem história*, ou, colocando em outros termos, mulheres cujas histórias não foram reconstituídas por quem tinha os meios e o poder de fazê-lo, até aquele momento.

Assim, o texto reclama a ausência de mulheres nos escritos históricos. O que me leva a fazer duas perguntas: por que essas mulheres estão ausentes dos escritos históricos? E outra, que na verdade precede àquela: por que a história dessas mulheres deveria ter sido incorporada às pesquisas em história?

Quem responde a essas perguntas é a própria autora do texto sob análise. Um primeiro motivo que ela encontra para a falta de estudos sobre tais mulheres – motivo que exime em parte a responsabilidade de historiadores e historiadoras da urbanização por essa ausência – é o fato de a existência de documentos oficiais que atestam a presença dessas mulheres no tecido urbano ser ínfimo. Porém ínfimo não é o mesmo que nulo, e a autora lembra que a presença dessas mulheres nas igrejas e no comércio ambulante aparece em relatos de viajantes e de cronistas, assim como de maneira rápida e dispersa em outras fontes. Algumas delas, fontes bastante frequentes de pesquisas em história.

Todo um caleidoscópio de pequenas referências esparsas, pingando em profusão das mais disparatadas fontes, atestam a sua presença ostensiva, porém de modo fragmentário, pouco deixando entrever sobre os seus modos de inserção na sociedade da época (DIAS, 1983, p. 34).

Presença ostensiva, registro fragmentário. Essa é uma das respostas que a autora nos dá sobre a pergunta do porquê as histórias dessas mulheres foram esquecidas. Ao mesmo tempo que a autora responde à pergunta, ela adiciona um elemento novo sobre o desconhecimento de suas existências. Não foram apenas historiadores e escritores do presente que não tiveram ou não produziram conhecimento sobre elas, mas recenseadores e membros de órgãos responsáveis pelo registro nos tempos em que viveram (século XIX). Tais mulheres estiveram ausentes de registros sincrônicos e estudos diacrônicos, portanto.

Passada a independência, Dias percebeu um aumento da menção às mulheres nos registros oficiais. Elas passaram a figurar nesses registros, porém de maneira tímida ou vexatória: mencionavam-nas quanto a casamentos, comportamentos sexuais reprováveis, ou quanto ao abandono de crianças. “Escreve-se sem dúvida mais sobre ‘maus costumes’ do que propriamente sobre a organização do seu cotidiano” (DIAS, 1983, p. 34), acrescentaria, sobre seus costumes.

Dias expõe e denuncia uma ignorância. Aliás, pelo menos duas camadas de “construção” da ignorância, que se reforçam. Ignorância como substantivo e como verbo, como a ausência de conhecimento sobre fatos e como produção de desconhecimento. Ela estava tratando da ausência de conhecimento sobre as histórias de mulheres pretéritas, ignorância ou desconhecimento que poderia se tornar conhecimento caso houvesse vontade e disposição para tanto. Desconhecimento motivado por uma cultura de não visibilização de mulheres, sobretudo negras e pobres. Cultura que perdurou tanto por inércia, como por vontade. A autora não estava apontando apenas um desconhecimento, mas sugerindo intenções em sua manutenção como tal.

Sobre o mesmo tema, escreveu Maria Lucia Mott (2005, p. 118) vinte e dois anos depois: ”a ‘invisibilidade’ das mulheres na esfera pública no período é, sobretudo historiográfica, e não histórica”.

É sobre esse desconhecimento produzido, e, portanto, transponível, que tratam as historiadoras das mulheres ou historiadoras das relações de gênero em seus balanços e textos analíticos. Um desconhecimento que tínhamos condições de superar muito antes de quando foi efetivamente superado, ainda que nunca superado por completo pois que isso não seria possível e nem almejavável (Como registrei anteriormente ignorância e conhecimento não são opostos). Um desconhecimento que só veio a se tornar conhecimento quando outras mulheres se empenharam em fazê-lo. E, um desconhecimento

que, segundo essas mesmas mulheres, e as que vieram depois delas, serviu para que o papel da mulher, senão a própria figura da mulher, fosse compreendida como algo atemporal, a-histórico. Quando que o argumento e a demonstração de Dias é justamente o de que não existem papéis das mulheres, senão papéis propriamente históricos, assumidos em contextos e sob condições específicas.

O outro artigo analisado, *A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero*, de Joana Maria Pedro e Rachel Soihet (2007), foi publicado na *Revista Brasileira de História* (RBH) em 2007, vinte e quatro anos depois daquele, e quando não se tratava mais de uma questão, mas de um “campo de estudos”³. O texto inaugura a seção “Estado da Arte” que a partir daquele número passou a figurar na revista. Ele trata do “campo de estudos” de história das mulheres e relações de gênero, conta como emergiu esse interesse de pesquisa, trata da vinculação deste com o feminismo e com mudanças na historiografia tanto nacional quanto internacionalmente. Passa por estudos considerados importantes pelo “campo” e pelos debates que o atravessaram, como quanto à definição de categorias, ora mulher, ora gênero, ora mulheres⁴.

De um lado, as autoras pretendiam historicizar tais investimentos de pesquisa, entender como ele surgiu, como se tornou possível e quais foram suas ferramentas e questões principais. E, de outro, mostrar como era, no momento em que escreveram o artigo, um campo fértil de estudos, que contava com uma grande quantidade

3 Entre aspas pois é o termo usado pelas autoras.

4 Inicialmente usava-se o termo Mulher (início dos anos 1980), no singular e em letra maiúscula. Ele foi substituído por mulheres (ainda anos 1980), no plural e em minúsculas, para evidenciar sua pluralidade, não se tratava de um sujeito único. O conceito de gênero (que começa a parecer na historiografia brasileira nos anos 1990) foi gestado e defendido como uma opção para superar uma essencialização biológica contida nos termos mulher ou mulheres. Mas, com o passar do tempo (após anos 2000) voltou-se a advogar pelo termo mulheres, pois esse poderia abranger as diferenças (o que o conceito mulher no singular não fazia, pelo contrário, construía um sujeito universal) e ainda manter o potencial político do termo, o que, segundo suas defensoras, gênero não faz. Apesar das preferências por cada um dos conceitos situada no tempo, todos eles existem e convivem até os dias de hoje.

de trabalhos feitos e com um número significativo de estudiosas ávidas e munidas do ferramental necessário para cultivá-lo. Ou seja, muito diferente do retrato feito por Maria Odila L. S. Dias. Entretanto, na concepção de Joana Maria Pedro e Rachel Soihet, um elemento problemático perdurou desde os tempos iniciais, quando ainda era um terreno arenoso, até o momento de fertilidade em que se encontravam: a falta de legitimidade acadêmica.

Em suas palavras, o intuito do artigo era “nomear, fornecer datas” e “refletir sobre a historicidade das categorias” que tais estudos usaram. Além de “buscar formas mais eficientes de fornecer legitimidade” à constituição do “campo de estudos” (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 282), que adquiriu um nome próprio e grafia entre aspas, “História das mulheres e relações de gênero”.

Nesse artigo a produção de conhecimento a respeito do tema é patente e profícua. Mas ainda se entrevê a ignorância em três níveis diferentes: 1. Os estudos sobre história das mulheres e/ou relações de gênero terem sido ignoradas pelo campo historiográfico mais amplo, uma ignorância intelectual e institucional, denunciada como uma ação deliberada e proposital: para as autoras, houve a intenção de se promover o não conhecimento desses estudos, houve o ato, verbo, de ignorar. 2. A questão da demora por parte da historiografia em incorporar (e, leia-se, refletir sobre) a categoria gênero, uma reserva em fazê-lo, também uma ignorância institucional, mas não necessariamente com a intenção de ignorar. Uma ignorância no peso atribuído a esses estudos, uma ignorância não de fatos, mas de relevância. E, por fim, 3. A falta de menção a trabalhos que já tinham sido publicados quando do número anterior da revista que tematizava a mulher (SOIHET; PEDRO, 2007), em 1989, e que não foram lembrados pela autora que fizera a Apresentação do número da revista, Maria Stella Bresciani, uma ignorância acidental, contingente: sem a intenção de ignorar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando Maria Odila Leite da Silva Dias tratou do desconhecimento das mulheres no passado, estava tratando de um desconhecimento produzido não por um ou outro indivíduo, mas por um esquema interpretativo específico. Esquema interpretativo, como sendo um fenômeno cognitivo específico, que orienta a percepção e estrutura de atenção das pessoas, que tem raízes sócio estruturais (MANNHEIM, 1998; MILLS 2008), e que, como argumenta e aposta Silva Dias, se exposto, pode deixar de existir (DIAS, 1983; MILLS, 2008).

O desconhecimento nos casos expostos por Dias, é parte fundamental da situação específica em que se encontram os sujeitos cujas histórias são desconhecidas. Assim como no caso analisado por Charles Mills, em *White Ignorance*, as pessoas não brancas. E, por outro lado, o desconhecimento desses sujeitos é parte fundamental da cognição social⁵. Ou seja, trata-se de um processo de duas vias que fundamenta, a um só tempo, a forma genérica a partir da qual se conhece e garante o desconhecimento de certos sujeitos. Aqui, mais do que afirmar que a ignorância é concebida como uma parte fundamental da própria cognição os autores estão precisando desconhecimentos específicos que sustentam a nossa cognição. Desconhecimentos específicos que, como tal, têm uma função na organização da sociedade atual.

Quando Joana Maria Pedro e Rachel Soihet acusam a marginalidade dos estudos de história das mulheres e/ou relações de gênero, elas também estão acusando um desconhecimento que é parte fundamental de um esquema interpretativo, de uma forma de conhecer. No caso que analisam, não há mais [tanta] ignorância de fatos, como havia no momento em que Dias fez sua análise. O que há é a não relevância de fatos que já são (ou poderiam ser) de conheci-

5 Aqui apontada genericamente como cognição social, mas que certamente poderia ser precisada em termos de contexto, de período no tempo, de sujeitos etc.

mento geral. O que ficou no lugar daquela ausência é a irrelevância (CHRISTENSEN, 2008). Se por um lado houve o preenchimento de uma ausência: a recuperação de fatos sobre as mulheres pretéritas; a atribuição de relevância não acompanhou esse movimento de preenchimento, esse movimento de conhecimento.

No caso analisado por Pedro e Soihet, não se verifica uma estratégia intencional, ou pelo menos consciente, de promoção desse desconhecimento (desconhecimento pois, na medida em que fatos são conhecidos mas têm pouca relevância, eles circulam menos e têm a possibilidade de chegar e impactar um menor número de potenciais conhecedores). Aqui há uma continuidade do esquema interpretativo anterior, da ignorância como um fenômeno sócio estrutural, que não ignora mais aqueles fatos que ignorava anteriormente, mas que dá pouca importância para os fatos agora recuperados. Aqui o fenômeno é o mesmo daquele que identifica Dias, a diferença é quem é o objeto dessa ignorância. Em Dias eram as mulheres do passado, em Pedro e Soihet, as mulheres do presente. A acusação é, portanto, da manutenção daquele esquema de conhecimento, aquele exposto por Dias, agora com outra fachada. Acusação de vigência do esquema interpretativo que invisibiliza as mulheres e questões que propõe com o intuito de acabar com esse esquema.

Os dois textos tratam de maneira explícita sobre as intenções dos atos de conhecer, e implícita ou alusiva, sobre as intenções do ato ignorar, que estão sempre presentes nos atos de conhecimento. Estão presentes tanto em escala macrossocial, quanto microssocial. Tanto no que as mulheres de maneira geral, ou as historiadoras mulheres, de maneira particular, sofrem, quanto – e aqui acabei não adentrando, mas não posso deixar de dizê-lo – no que produzem. É claro, em medidas, razões e implicações diferentes. Os textos de Maria Odila Silva Dias e Rachel Soihet e Joana Maria Pedro, advogavam pelo conhecimento sobre as mulheres, pois compreendem que esse conhecimento poderia as – nos – libertar. O que não quer

dizer que o conhecimento sempre liberta, ou que a ignorância sempre aprisiona. Mas nos casos explicitados, sim. Segundo suas alegações, o desconhecimento ou a manutenção do desconhecimento a que fazem frente, é uma forma de manter as mulheres como estão. De conservar a incompreensão das origens dos papéis sociais a elas atribuídos, e a possibilidade de que alterem-nos. Há, nas histórias das mulheres pretéritas e na recuperação da história da trajetória dessas histórias (nos balanços historiográficos) a compreensão de que o conhecimento pode alterar o estado das coisas. A compreensão de que conhecer é agir. Daí deriva a alta temperatura dos debates que essas historiadoras entretêm com historiadoras e historiadores de outros matizes temáticos e teóricos acerca dos impactos dessa área de pesquisa para a historiografia de maneira geral, que ficará para um próximo texto.

REFERÊNCIAS

- CHRISTENSEN, Jon “Smoking Out Objectivity”. *In: Agnotology: The Making & Unmaking of Ignorance*. Stanford University Press, 2008, p. 266-282.
- DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Mulheres sem história. **Revista de História**, n. 114, 1983. p. 31-45.
- DIAS, Maria Odila Leite da Silva. “Teoria e Método dos Estudos Feministas: Perspectiva Histórica e Hermenêutica do Cotidiano”. *In: COSTA, Albertina; BRUSCHINI, Cristina (Org.). Uma Questão de Gênero*. Rio de Janeiro/São Paulo, Rosa dos Tempos/Fundação Carlos Chagas, 1992.
- DIAS, Maria Odila Leite da Silva. “Novas subjetividades na pesquisa histórica feminista: uma hermenêutica das diferenças”. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, 1994.
- ELIAS, Norbert; MARTINS, Erminio; WHITLEY, Richard D. (Org.). **Scientific Establishments and Hierarchies**. Dordrecht: D. Rieder, 1982.
- MATOS, Maria Izilda Santos. “História das Mulheres e Gênero: usos e perspectivas”. *In: Caderno Espaço Feminino*. Uberlândia: UFU, Vol. 3, nº1/2, 1996.
- MERTON, Robert. “Manifest and Latent Functions”. *In: Social Theory and Social Structure*, 1968, p. 114-136.

MANNHEIM, Karl. **Ideology and Utopia**. (Routledge Classics in Sociology). Routledge, 1998.

MILLS, Charles. “White Ignorance”. *In: Agnotology: The Making & Unmaking of Ignorance*. Stanford University Press, 2008. p. 230-249.

MOTT, Maria Lucia. “Parteiras: o outro lado da profissão”. *In: Gênero*, UFF Niterói, v. 6, n. 1, 2º sem 2005. p. 117-140.

PEDRO, Joana Maria. “Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica”. **História**, São Paulo, v. 24, n. 1, 2005. p. 77-98.

PRIORE, Mary Del. “História das mulheres: As Vozes do Silêncio”. *In: FREITAS, Marcos César (Org.). Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2003.

RAGO, Margareth. “As mulheres na historiografia brasileira”. *In: LOPES, Zélia (Org.). A história em debate*. São Paulo: Marco Zero/SEEC, 1995.

RAGO, Margareth.. “Epistemologia feminista, gênero e história”. *In: PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam (Org.). Masculino e, feminino e plural*. Florianópolis: Editora das Mulheres, 1998.

SAMARA, Eni de Mesquita. “A mulher e a família na historiografia latino-americana recente”. **Anos 90 - Revista de Pós-Graduação em história**, UFRGS, v. 1, n. 1 (1993).

SILVA, Maria B. Nizza da. “A História da Mulher no Brasil: tendências e perspectivas”. *In: Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. São Paulo, n. 27, p. 75-91, 1987.

SOIHET, Rachel. “História das mulheres”. *In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997a.

SOIHET, Rachel. “História, Mulheres, Gênero: contribuições para um debate”. *In: AGUIAR, Neuma (Org.). Gênero e Ciências Humanas. Desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres*. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997b.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da história das mulheres. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 27, n. 54, 2007, p. 281-300.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silenciando o passado: poder e a produção da história**. Curitiba: huya, 2016 [1995].

A influência do conservadorismo católico na produção historiográfica de Lúcio José dos Santos

Luciana Coelho Gama¹

LÚCIO JOSÉ DOS SANTOS E O CONTEXTO CONSERVADOR

Lúcio José dos Santos (1875-1944), foi um intelectual mineiro. Obteve destaque como educador, político, engenheiro e historiador, tendo sido membro do Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais (IHGMG) (MELO, 2012, p. 576-577) e sócio correspondente do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) (RIHGB², 1943, p. 117). Participou ativamente de instituições do laicato católico e da Ação Integralista Brasileira (AIB) (SANTOS, 1937, s.p.) tendo suas obras historiográficas e educacionais fortemente influenciadas pelo conservadorismo religioso e político. Este artigo busca identificar e analisar os elementos do conservadorismo católico presentes na principal obra historiográfica produzida pelo autor, *A Inconfidência Mineira – papel de Tiradentes na Inconfidência Mineira*, publicada originalmente em 1927.

1 Doutoranda em História – PPGHIS UFMT; professora da rede estadual de ensino de Mato Grosso – SEDUC MT.

2 Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

Santos participou de importantes organizações do laicato católico, sobretudo em Minas Gerais. Foi um dos fundadores da Ação Católica da Arquidiocese de Belo Horizonte, do Círculo Operário Católico, da União de Moços Católicos (MELO, 2012, p. 577) e do Centro D. Vital de Minas Gerais, além de dirigir o jornal O Horizonte, pertencente à Diocese de Belo Horizonte (MOURÃO, 1959, p. 305). Merecem destaque o movimento Ação Católica, importante organização leiga surgida oficialmente na Europa em 1922 e fundada no Brasil em 1935, com o objetivo de levar a doutrina católica às escolas, fábricas, meios de comunicação, sindicatos etc. (SOUZA, 2006, p. 45-49), bem como o Centro D. Vital, iniciado na década de 1920 no Rio de Janeiro, e que pode ser descrito como “uma associação de caráter elitista, cujos objetivos mais importantes consistiam em atrair para a Igreja elementos da intelectualidade do país e formar uma “nova geração de intelectuais católicos”” (KORNIS, s/d, p. 01). O professor foi ainda reitor da Universidade de Minas Gerais³, e nesse contexto cedia a sala da reitoria para que os jovens da Ação Universitária Católica fizessem seus encontros (SECÇÃO UNIVERSITÁRIA, 1931, p. 117-118). O comprometimento de Lúcio dos Santos com o catolicismo foi coroado com uma condecoração da Santa Sé, entregue durante o pontificado de Pio XI (MELO, 2012, p. 577).

As instituições políticas, intelectuais e sobretudo religiosas às quais o historiador estava ligado eram todas permeadas por forte ideologia conservadora. O ideário conservador não se configura por caracteres específicos ou bem definidos, mas pode ser entendido como um conjunto de ideias de cunho sociopolítico antiprogressista, que prima pela preservação dos “valores tradicionais” familiares, religiosos, culturais, econômicos etc., enxergando o presente como resultado do passado e não o início do futuro. O conservadorismo é caracterizado principalmente pela crítica a qualquer ruptura brusca das estruturas sociais, políticas e econômicas estabelecidas, tendo seu marco na oposição de

3 Atual Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Edmund Burke (1729-1797) e outros intelectuais à Revolução Francesa, num contexto de acirrada polarização de pensamento entre liberais e conservadores (MANNHEIM, 1981, p. 83).

Francisco Iglésias aborda o conservadorismo e suas nuances tradicionalista e reacionária. Os reacionários não desejam apenas manter a ordem, mas resgatá-la, como se houvesse um passado ideal que merecesse perpetuação. Essa exaltação do passado é o que leva ao tradicionalismo, percebido pelo autor como “evocação suspirosa de outra época” (IGLÉSIAS, 1971, p. 112), levando à busca de “todo um quadro de valores no culto do passado, da terra, da virtude, do heroísmo, da dedicação” (IGLÉSIAS, 1971, p. 112). Segundo o autor:

A ideologia da ordem é conservadora, quer perpetuar um estado de coisas que lhe parece encerrar toda a verdade; como o mundo em que vive já não apresenta essa situação, é reacionária, luta contra ele, quer voltar ao passado [...].

Para o tradicionalista ou reacionário, houve épocas em que o mundo esteve mais ajustado. E é para essas épocas que ele se volta. O período que é geralmente visto como ideal é a Idade Média, em que os valores do apego à terra, hierarquia, respeito às autoridades, cavalheirismo, nobreza, heroísmo, tudo parecia como não encontrar um período posterior (IGLÉSIAS, 1971, p. 112-113).

Todos esses princípios eram muito próximos, se não idênticos, aos defendidos pelo catolicismo tradicional. Ainda segundo Iglésias:

A Igreja seria o sustentáculo da ordem, fortalecendo a sociedade com suas firmes noções de hierarquia, o que é mais um motivo que leva os tradicionalistas a encararem a Idade Média como período áureo. O século XVI seria o início do processo de decomposição, com a ruptura que se verifica na Igreja com a Reforma protestante, que divide o Ocidente em dois grandes blocos. Depois, com o racionalismo cartesiano, outra ruptura se verificaria, des-

mantelando-se a Suma tomista, que representara a harmonia do pensamento para a explicação do mundo [...]. Temos, portanto, alguns nomes e marcos no processo que uma corrente tradicionalista – a católica, que é a que mais nos interessa- considerará danoso: Lutero, Descartes, Rousseau, Kant, para citar os expoentes; a Reforma protestante e a Revolução francesa, para referir dois limites. Eles teriam quebrado a unidade e a harmonia do mundo (por mundo entende-se apenas Ocidente) (IGLÉSIAS, 1971, p. 113-114).

Para os católicos conservadores, como Lúcio dos Santos, o pensamento de Santo Tomás de Aquino (1224-1274) era um farol a ser seguido. O filósofo foi o principal nome da escolástica, método que buscava conciliar racionalidade e religiosidade, tornando a teologia uma ciência da “razão iluminada pela fé” (LE GOFF, 2003, p. 119). Sobretudo a partir das encíclicas *Aeterni Patris* (1879) e *Rerum Novarum* (1891) do papa Leão XIII, o pensamento do Aquinate foi tomado como norteador da Igreja, e mais tarde dos movimentos do laicato conservador. Preocupado com o avanço de ideias socialistas entre os operários, o papa conclamou os católicos para que buscassem a justiça no cristianismo, na caridade e na complementaridade entre as classes sociais (LEÃO XIII, 1891, s.p), entendendo o tomismo como fonte de fé inabalável, pois que sustentada na razão (LEÃO XIII, 1879, s.p).

Ernst Cassirer assinala que, em relação ao pensamento político, Santo Tomás admitia que as populações resistissem de certa forma a governantes injustos. Considerava-os, conforme o contexto medieval, representantes de Deus, mas rompia com a ideia de que resistir às arbitrariedades ia contra os desígnios divinos. Podia-se desobedecer, desde que não houvesse motins (CASSIRER, 2003 p. 133). Séculos mais tarde, esse preceito tomista passa a ser invocado pelos católicos para criticar o materialismo liberal e as injustiças sociais provocadas pelo capitalismo, sem com essa crítica incorrer no materialismo socialista revolucionário. As

desigualdades exacerbadas deveriam ser reduzidas por meio da caridade cristã.

Os historiadores católicos foram influenciados pelo tomismo e, sobretudo no Brasil, encontraram nessa filosofia uma alternativa aos paradigmas positivista e socialista de escrita da História. A ideia era construir uma História local sobre bases racionais, mas não materialistas. Nesse sentido,

[...] o neotomismo ofereceria aos intelectuais a possibilidade de falar sobre sua própria história de forma mais otimista, sem apagar a presença de Deus e sendo capazes de comprovar suas hipóteses através da razão. Assim, tradição e modernidade seriam conjugadas na releitura da história, sem se deixar levar pelo conflito, pelo ateísmo ou pela laicização (SILVA, 2009, p. 6).

É nessa perspectiva que Lúcio José dos Santos produz *A Inconfidência Mineira – papel de Tiradentes na Inconfidência Mineira*, umas das principais publicações de sua carreira intelectual e obra basilar para compreensão do papel que Tiradentes exerceu no ensaio sedicioso ocorrido em Minas Gerais entre 1788-1789.⁴

A INCONFIDÊNCIA MINEIRA E O CONSERVADORISMO CATÓLICO – A CONSTRUÇÃO HISTORIOGRÁFICA DE UM HERÓI CÍVICO-CRISTÃO

Embora pensadores basilares do conservadorismo católico, como Louis-Ambroise De Bonald (1754-1840) e Joseph De Maistre (1753-1821) fossem monarquistas (RODRIGUES, 2005, p. 41-43; 51), Lúcio José dos Santos era republicano. O autor considerava que, no caso bra-

4 Em minha dissertação de mestrado analisei de que forma historiadores monarquistas e republicanos construíram representações sobre Tiradentes e a Inconfidência Mineira em seus escritos sobre o tema. Identifiquei História da Conjuração Mineira (1873), de Joaquim Norberto de Souza Silva, como a principal obra de cunho monarquista e A Inconfidência Mineira, de Lúcio dos Santos, como a principal obra republicana (GAMA, 2016, p. 71-121).

sileiro, a transição da Monarquia para a República beneficiou os católicos. A Monarquia teria herdado a desconfiança do marquês de Pombal sobre a Igreja, o que fez com que a instituição ficasse submetida ao poder temporal e saísse prejudicada (SANTOS, 1926, p. 151). Dessa maneira, embora o catolicismo condenasse a separação entre Igreja e Estado ocorrida na República, os católicos brasileiros perceberam que, no Brasil, a autonomia lhes era benéfica. Foi nesse contexto que a Igreja reincorporou propriedades que estavam com o poder público no período imperial, além de fortalecer os movimentos leigos como forma de obter apoio popular e aumentar seu poder de barganha com as autoridades políticas (MICELI, 1985, p. 43-44).

Santos chegou a ser orador de um clube republicano, o Floriano Peixoto, que promoveu em uma romaria cívica em homenagem a Tiradentes, na cidade de Ouro Preto (RAPM⁵, p. 1902, p. 858). Homenagens a Tiradentes foram muito comuns no contexto de fim da Monarquia e início da República, pois os republicanos tomaram o alferes mineiro como herói da causa. Segundo José Murilo de Carvalho, Joaquim José da Silva Xavier era o “herói” ideal, pois não chegou a matar ninguém, morrendo como vítima sem ter sido algoz; foi traído por Joaquim Silvério dos Reis; demonstrou fé no momento da execução e pretendeu libertar Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo do jugo português, localidades que no início da República já eram centros políticos nacionais (CARVALHO, 1990, p. 67-68). A data da morte de Tiradentes, 21 de abril, torna-se feriado já em 1890⁶.

Apesar de o alferes mineiro ter se consolidado como herói logo em princípios da República, faltava ainda uma obra historiográfica que referendasse publicamente essa imagem mítica. Até a década de 1920, o principal estudo publicado sobre a participação de Tiradentes na Inconfidência Mineira era História da Conjuração Mineira, livro publicado em 1873 pelo historiador monarquista Joaquim Norberto de Souza Silva. Em sua obra, Norberto constrói o alferes como ho-

5 Revista do Arquivo Público Mineiro.

6 O decreto 155-B, de 14 de janeiro de 1890, já incluía o 21 de abril entre os “dias de festa nacional”, em comemoração aos “precursores da Independência Brasileira, resumidos em Tiradentes”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D155-B.htm. Acesso em: 15 out. 2020.

mem medíocre e irresponsável, que deitou os planos dos inconfidentes abaixo por sua excessiva fanfarronice (GAMA, 2016, p. 71-94). A obra de Lúcio dos Santos reabilita a memória de Tiradentes, num estudo completo que antagoniza diretamente a versão de Joaquim Norberto.

A pesquisa foi realizada por Santos a pedido do IHGB, sendo apresentada pela primeira vez em 1922. A solicitação foi feita pela comissão organizadora do I Congresso Internacional de História da América, evento realizado de 7 a 15 de setembro de 1922 pelo IHGB, em comemoração ao centenário da Independência do Brasil (GUIMARÃES, 1997, p. 222). O trabalho foi a sétima tese da primeira sessão do congresso (SANTOS, 1937, s.p), que era dedicada ao estudo da história geral do continente americano, com o objetivo de fomentar o “conhecimento recíproco” entre os povos (GUIMARÃES, 1997, p. 222). Ao aceitar o convite, o autor tinha a intenção de escrever a história da Inconfidência como um todo, porém, ao se deparar com a enorme quantidade de fontes (documentos, a revista do IHGB, livros já escritos e a própria tradição oral), optou por focar no papel do alferes Tiradentes no movimento, desvendando o que afirmava ser a verdade dos fatos.

Santos inicia o livro fazendo dedicatória “á memória dos inconfidentes mineiros e á de todos aqueles que têm sofrido pela causa do povo” (SANTOS, 1927, s.p). Após, um pequeno texto de caráter cívico-religioso homenageia os participantes da conjura:

Generosos paladinos! Em vão vos condemnaram os Juizes da Alçada. [...]

Pois bem, [a] Justiça inviolavel vos absolveu. Ella não vos absolveu somente, mas vos engrandeceu e glorificou para todo o sempre!

Hoje, quando volvemos os olhos ao passado, é a vossa figura que se ergue deante de nós. Ella cresceu tanto que enche todo esse horizonte longinquo e ensanguentado, onde luziram os primeiros albores da aurora da liberdade. E quando queremos acariciar a doce figura da patria, é o vosso nome que pronunciamos, a chamar sobre elle todas as benções e todas as glórias! (SANTOS, 1927, s.p).

O autor glorifica os inconfidentes, atribuindo a eles uma aura de transcendência e invocando uma justiça “verdadeira”, mais legítima que a justiça comum, que está acima das falhas humanas e corrige as injustiças cometidas no passado. Os participantes da Inconfidência Mineira são representados como homens de alta envergadura, que sobreviveram na memória nacional como heróis dignos das maiores homenagens, pois eram pioneiros do idealismo patriótico.

Pelo prisma católico, Santos mitifica a Inconfidência e o destino de Tiradentes, considerado mártir pela causa de libertação do Brasil:

“O sangue dos mártires é uma semente de christãos”⁷

E de facto, a violencia tripudiou um momento, mas não logrou a victoria. O Christianismo atravessou trezentos annos de dores, mas conquistou o mundo.

A idéa não morre. Tiradentes pagou com a vida o seu generoso tentamen, e os seus companheiros soffreram longo exilio. Mas, não tardou muitos que as hostes até então invenciveis de Napoleão invadissem o velho Portugal, e que a monarchia luzitana, arrancada dos seus fundamentos, aqui se viesse asyklar e trazer ella mesma, á idéa de Tiradentes que se poderia considerar subjugada, vencida e morta, as condições de successo. E dentro em pouco sacudiamos o jugo da Metropole.

A memoria de Tiradentes estava rehabilitada. [...]

Hoje, mais do que nunca, precisamos ancorar no mais profundo do nosso ser, essa convicção de quanto valem os sacrificios em prol de um ideal nobre e alevantado, porque a epocha é de gozo e de materialismo.

O gozo é um elemento de dissolução e de fraqueza; o soffrimento é uma escola de energia e resistencia.

A licção historica da Inconfidencia é mais uma prova de que não é o gozo material que faz a felicidade dos povos ou o renome dos individuos, mas a dedicação e o sacrificio.

Só se consegue conservar, o que se logra defender. Toda defesa, como toda conquista, é um sacrificio.

Quem é incapaz de sacrificio, é incapaz de amor, é incapaz de patriotismo (SANTOS, 1927, s.p.).

7 Frase de Tertuliano, apologético do cristianismo primitivo.

Nessa citação encontram-se diversos caracteres do ideário conservador de Santos e da visão de Inconfidência Mineira e Tiradentes que ele pretende construir. Em primeiro lugar, observa-se novamente a idealização transcendental imputada à conspiração e a seu personagem principal, comparado aos mártires cristãos. O injustiçado alferes é apontado como idealizador do movimento, o primeiro a intentar a libertação do Brasil. Esse ideal seria grandioso demais para o momento, por isso foi incompreendido, mas foi aceito e tornou-se predominante após algum tempo, tal qual o cristianismo. A noção de que a história é movida por uma força “maior” está presente nessa perspectiva, já que os acontecimentos da Europa napoleônica influíram diretamente nos rumos do Brasil, fazendo com que os descendentes de D. Maria I, rainha cujo governo sentenciou Tiradentes, fossem os responsáveis por fazer as ideias do mártir florescerem e serem finalmente implantadas, libertando a nação do jugo colonial. Tal qual Jesus Cristo, o alferes heroicamente se entregou ao sacrifício, sabendo que seus ideais elevados perdurariam. Santos, nesse sentido, faz uma associação entre a lógica cristã do martírio abnegado e a energia necessária para se construir uma nação. Na elaboração do autor, a força provém do sofrimento, o sofrimento é demonstração de amor, o amor é o pressuposto básico do patriotismo. Está construída a perspectiva norteadora da obra, que constrói a figura de um Tiradentes mítico, mistura de herói cívico e mártir cristão.

Na introdução de *A Inconfidência Mineira*, Santos explicita seu posicionamento conservador, afirmando que a força do povo se encontra no passado, porque o futuro é incerto. O conhecimento do passado é imprescindível, afinal o passado é o gerador do futuro. Sobre essa questão, afirma:

O presente foge deante de nós como uma sombra ligeira. Só o passado nos pertence; nelle é que verdadeiramente vivemos. No passado se encontram as raizes das nossas affeições: delle procedem as luzes do nosso espirito; delle correm as fontes da sabedoria que nos é dado alcançar na terra.

Nascidos para uma existencia precária, de um instante apenas na serie immensa dos seculos, nada comprehenderiamos do que realmente somos, e menos ainda nos poderiamos compenetrar do que devemos ser, si nos desinteressassemos do passado, não procurassemos desvendar os seus arcanos, rememorar os acontecimentos e deduzir a licção que elles encerram.

Os acontecimentos que vão surgir no futuro, são a consequencia logica dos que já se vão perdendo na caligem do passado. E nem nos seria dado penetrar as trevas do primeiro, sem que com as do segundo se não tivesse acostumado a nossa vista.

É verdade, pois, que os mortos governam os vivos. O Christianismo é o grande mestre dessa verdade, colocando como base a affirmação da culpa original. Tambem a sciencia nos diz que, na sua pessoa, o homem engrandece ou degrada a si e a sua descendencia.

O Christianismo vae mais longe, admittindo entre os mortos e os vivos, uma comunhão de interesses e uma reciprocidade de beneficios: concepção consoladora essa, numa religião em que os mortos não são apenas figuras vãs e sem realidade objectiva, sombras apagadas flutuando na memoria fugidia dos vivos (SANTOS, 1927, p. 01-02).

Essas elaborações são características do conservadorismo cristão. A visão histórica conservadora, que coloca o presente como resultado do passado, mescla-se à reverência aos mortos nos moldes do catolicismo. Nesse caso, a relação da humanidade com os mortos é de mão dupla: ao mesmo tempo em que colhem os frutos do sacrifício dos grandes cristãos, os homens contemporâneos estão maculados pelo pecado original. Logo, o presente advém do passado tanto do ponto de vista histórico quanto do ponto de vista religioso, e analogias entre as duas perspectivas, numa base conservadora, formam o arcabouço que atravessa toda a obra de Lúcio dos Santos.

A introdução é marcada como capítulo I, e os capítulos seguintes são dedicados a resumir factualmente a Inconfidência, descrever a capitania de Minas Gerais e apresentar os documentos usados na pesquisa. O capítulo V, “Os antecedentes”, delinea a panorama da capitania de Minas Gerais antes da Inconfidência, e chama a atenção pela discussão feita pelo autor sobre o que seria a História. O professor alega que todos os problemas e aflições não surgem sozinhos, mas possuem causas e consequências:

A dôr não nasce do chão. Um povo não soffre sem motivo. Um governo não cahe sem razão.

Ha uma estreita solidariedade entre os homens, no bem como no mal. E, si do bem só pode provir o bem, muito mais inexoravel costuma ser a logica do mal.

A natureza violada reclama os seus direitos. O despotismo esbarra na revolta, que é o seu fructo. A rebeldia injustificada corrige-se nos mesmos males, que desencadea. A violencia gasta-se com os seus próprios excessos (SANTOS, 1927, p. 79-80).

Para justificar a ideia de causas e efeitos lógicos na história da humanidade, Santos recorre ao conceito positivista de “leis que regem os acontecimentos” (SANTOS, 1927, p. 79), concebendo que a História é moldada por quatro fatores: o homem, a natureza, o meio e o “superhumano”. Os três primeiros fatores são baseados na teoria positivista, e o último é pensado pelo próprio autor, com base nos preceitos católicos.

O super-humano”, elemento inserido por Santos para garantir, segundo o próprio autor, “imparcialidade e conhecimento perfeito dos factos” (SANTOS, 1927, p. 83), é o componente metafísico que daria sentido a todos os outros:

Trata-se de dar á causalidade historica o seu verdadeiro sentido, isto é, reconhecer si devemos dar a esse conceito apenas significação psychologica, attribuindo realidade ás ideas apenas como representação da alma humana, ou si devemos admittir também idéas como realidade meta-physica, como expressão de um mundo superior que age na Historia. [...]

Mesmo quando verificadas as relações de causalidade que determinam as acções, restam lacunas importantes, que só se podem preencher recorrendo ao thesouro das idéas transcendentaes. O modo porque se effectivam os elementos da consciencia, e a ordem em que correspondem aos factos exteriores, tudo isso pressuppõe forças que não estão incluídas no mundo sensível e cognoscível (SANTOS, 1927, p. 84).

Aqui se manifestam características religiosas que permeiam a construção de uma historiografia baseada em elementos do catolicismo conservador tomista. O educador direciona a ideia de uma potência incognoscível que organiza e conduz a História para o prisma da moralidade cristã, concebida por um Deus criador. Defende os partidários do seu ponto de vista, afirmando que não acreditam na interferência constante de Deus nos acontecimentos, mas que era perceptível o caminhar dos acontecimentos rumo à harmonia, isso se os povos se comportassem de forma “moral”.

Nos capítulos seguintes, Santos apresenta todos os participantes da Inconfidência, transcreve documentos, aborda os depoimentos de todos os conjurados e as denúncias. Ao longo da obra, delinea a construção mítica do alferes, afirmando que ele era o líder do movimento, um homem de grande caráter e inteligência, que desejou a libertação do “Brasil”. É, no entanto, no último capítulo, denominado “A sentença”, que o autor constrói mais profundamente a imagem de do alferes Joaquim José como mártir cristão.

Tiradentes teria agido de forma exemplar no momento da sentença. Num primeiro momento, os principais inconfidentes foram

todos condenados à morte, e Santos afirma que Tiradentes desejou morrer em lugar dos companheiros (SANTOS, 1927, p. 510). O terror, no entanto, foi breve, pois a rainha já havia comutado as penas em degredos e a decisão foi comunicada. A única exceção foi Tiradentes, que permaneceu sentenciado à força: “Tonaram os conjurados á vida, prorromperam em gritos de alegria, com louvores á Rainha, exaltando-lhe a piedade e a bondade” (SANTOS, 1927, p. 514-515). O alferes teria reagido da melhor maneira possível, pois ao invés de lamentar por seu destino, alegrou-se pela salvação dos colegas:

Sentado, tranquilo, testemunhou toda essa scena, toda essa metamorphose dos seus companheiros, dizendo ao seu director espiritual, que o confortava, que agora morreria cheio de prazer, pois não levava após si tantos infelizes, que arrastára; esse sempre o seu desejo, todas a vezes que fôra á presença dos ministros, pedindo que fizessem delle a unica victima da lei. [...] Com estes sentimentos cada vez mais exercia em sua alma as luzes de uma graça triumphadora, estas luzes reluziam por entre as palavras, as acções e os gestos do semblante.

Evidentemente, não era esse um homem banal! (SANTOS, 1927, p. 515).

Santos estava convicto de que Tiradentes era um homem especial, um herói digno das maiores honrarias. A interpretação continua com a narração do ritual de morte do alferes, um momento cercado por sublimação e ardor religioso:

Nesse dia, muito cedo, entregou o algoz, que tinha a alcunha de Capitania no carcere de Tiradentes, para vestir-lhe a alva; e como, segundo o costume, pedir o algoz perdão á sua victima. – Oh! Meu amigo, disse-lhe Tiradentes, com extrema placidez e humildade; deixe-me beijar-lhe as mãos e os pés. Commoveu-se o algoz, até as lágrimas.

Ao despir a camisa, para vestir a alva, fallava novamente o Alferes, com a mesma serenidade: Nosso senhor morreu também nu por meus pecados! (SANTOS, 1927, p. 521).

A descrição da peregrinação do mártir rumo ao cadafalso segue o mesmo tom:

Abriu caminho por entre os regimentos que bordavam a rua, a primeira companhia do esquadrão. Seguia-se o Clero, a Irmandade e os Religiosos, que rodeavam o padecente, recitando salmos próprios para esses casos:

Tiradentes, tendo ao pescoço o baraço cuja extremidade o algoz segurava, com as mãos algemadas trazia um Crucifixo, em que conservou postos os olhos durante todo o trajecto, desviando-os apenas, poucas vezes, para erguel-os ao céu.

Causava admiração a constancia do réu, e muito mais a viva devoção, que tinha aos grandes mysterios da Trindade e da Encarnação; de sorte que, falando-se-lhe nelles, se lhe divisavam as faces abrazadas, e as expressões eram cheias de unccção; o que fez que o seu director não lhe dissesse mais nada senão repetir com elle o symbolo de Santo Athanasio. O valor, a intrepidez e a pressa com que caminhava, os soliloquios que fazia com o Crucifixo, que nas mãos levava, encheram de extrema consolação os que lhe assistião (SANTOS, 1927, p. 521-522).

O comportamento de Tiradentes é retratado como se fosse um rito religioso. Tiradentes transmuta a coragem que, segundo Santos, já demonstrava no trabalho como militar, durante a conspiração, nos depoimentos e no momento da sentença em uma força comovente gerada pela fé, na hora da morte. A crença inabalável do condenado servia de consolo ao público, consternado com a execução que viria. A subida ao cadafalso teria sido igualmente uma demonstração de dignidade, força e fé:

Sem levantar os olhos do Crucifixo, subiu Tiradentes pela escada, e no tablado superior, sem o mínimo estremecimento, aguardou que o carrasco fizesse os necessarios preparativos; pediu-lhe apenas que abreviasse a execução, o que fez por vezes. [...]

Ao chegar ao fim, o carrasco empurrou para fóra do tablado a victima, cujo corpo, detido pela corda, rodopiou nos ares, sendo logo cavalgado bos hombros pelo mesmo carrasco, para abreviar o supplicio

Estava morto o Tiradentes! (SANTOS, 1927, p. 523).

Por fim, o historiador descreve o destino do corpo de Tiradentes, repartido e tendo as partes expostas nos locais pelos quais pregou a

revolta. “Em Villa Rica, foi a cabeça do heroico chefe da Inconfidência, exposta no alto de um poste, na praça que te hoje o seu nome – Praça Tiradentes” (SANTOS, 1927, p. 527), informa, destacando o triunfo da memória do alferes, reabilitada pelo nome da praça onde seu martírio serviu de exemplo para que o povo não pensasse em liberdade.

Na última parte, “Apreciação final sobre a Inconfidência”, Santos lança mão da filosofia tomista para justificar seu apoio a um movimento de caráter revoltoso, tal como foi a conjura mineira: “A Igreja catholica não condemna, em absoluto, a revolta contra a auctoridade” (SANTOS, 1927, p. 571). Como os planos dos inconfidentes não lograram êxito e Tiradentes morreu sem ter feito uma revolução, o autor considera perfeitamente cabível o louvor ao alferes, cuja indignação contra as injustiças da Coroa portuguesa teria sido, em sua visão, a semente da Independência do Brasil.

Observa-se em *A Inconfidência Mineira*, que a versão dos fatos forjada por Lúcio José dos Santos está permeada por sua ótica conservadora cristã. O autor, influenciado em certa medida pelo paradigma positivista, afirma estar revelando a “verdade” dos acontecimentos, sendo neutro e distante dos “extremos” monarquista e republicano (SANTOS, 1927, p. 10). Entretanto, a imagem construída pelo autor sobre Tiradentes e a visão apresentada sobre a Inconfidência Mineira coadunam diretamente ao pensamento republicano, com o acréscimo da influência católica. Nesse sentido, a História é entendida como processo permeado de moralidade cristã e guiado por um ente transcendental, enquanto a figura de Tiradentes une civismo e religiosidade. O alferes é representado como um homem fervorosamente cristão, sobretudo no momento da morte. Sob a ótica de Santos o mártir, humilhado por aqueles que não compreendiam a grandiosidade de seus intentos, torna-se exaltado pela História, que o eleva ao posto de herói cultuado nacionalmente, uma espécie de “Cristo brasileiro”.

FONTES

SANTOS, Lúcio José dos. **A Inconfidência Mineira** – papel de Tiradentes na Inconfidência Mineira. São Paulo: Escolas Profissionais do Lyceu Coração de Jesus, 1927

REFERÊNCIAS

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CASSIRER, Ernst. **O mito do Estado**. São Paulo: Códex, 2003.

GAMA, Luciana Coelho. **As vestimentas do mártir**: as representações sobre Tiradentes em Joaquim Norberto de Souza Silva e Lucio José dos Santos e a narrativa da Nação no discurso didático. 172 p. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

GUIMARÃES, Lúcia Maria Paschoal. Um olhar sobre o continente: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Congresso Internacional de História da América. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 217-229, 1997.

IGLÉSIAS, Francisco. **História e Ideologia**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1971.

KORNIS, Mônica. Ação Católica (verbete). **Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC)**, Fundação Getúlio Vargas, s/d. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/acao-catolica-brasileira-acb>. Acesso em: 06 jan. 2019.

LEÃO XIII, Papa. Carta Encíclica *Aeterni Patris*, 1879. Disponível em: https://w2.vatican.va/content/leo-xiii/es/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_04081879_aeterni-patris.html. Acesso em: 09 nov. 2019.

LEÃO XIII, Papa. Carta Encíclica *Rerum Novarum*. 1891. Disponível em: http://w2.vatican.va/content/leo-xiii/pt/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum.html. Acesso em: 09 set. 2019.

LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

MANNHEIM, Karl. O pensamento conservador. In: MARTINS, José de

Souza. **Introdução crítica à Sociologia Rural**. São Paulo: Hucitec, 1981. p. 77-131.

MELO, Cleide Maria Maciel de. “Missão Universitária”: Relatos de viagem de Lúcio José dos Santos – Brasil/Minas Gerais/1930. **Formación de Élités y educación superior en Iberoamérica (SS. XVI-XXI)**, Salamanca, v. 1, p. 575-679, 2012.

MICELI, Sérgio. **A elite eclesiástica brasileira (1890-1930)**. Tese (Livre Docência em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1985.

MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. Dr. Lúcio José dos Santos. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais**, Belo Horizonte, v. VI, p. 299-306, 1959.

Revista do Arquivo Público Mineiro, Belo Horizonte, v. 7, jul./dez., 1902.

REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO (RIHGB), vol. 180. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943.

RODRIGUES. Cândido Moreira. A ordem – uma revista de intelectuais católicos (1934-1945). Belo Horizonte: Autêntica/Fapesp, 2005.

SANTOS, Lúcio José dos. Consulta sobre o Integralismo. **Panorama**, ano I, nº 12, 1937, s/p. Disponível em: <https://www.integralismo.org.br/?cont=130&ox=2>. Acesso em: 26 dez. 2018.

SANTOS, Lúcio José dos. **História de Minas Gerais** – resumo didático. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1926.

SECÇÃO UNIVERSITÁRIA. **A Ordem**. Rio de Janeiro, v. VI, n. 17-22, p. 113-118, 1931.

SILVA, Ana Paula Barcelos Ribeiro da. **Positivismo X Neotomismo**: Reflexões sobre práticas historiográficas no Brasil e na Argentina (1870-1940). ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História – Fortaleza, p. 01-10, 2009.

SILVA, Joaquim Norberto de Souza. **História da Conjuração Mineira**. Rio de Janeiro: Livraria de B.L Garnier, 1873.

SOUZA, Ney de. Ação Católica, militância leiga no Brasil: méritos e limites. **Revista de Cultura Teológica**, São Paulo, v. 14 - n. 55 – abr./jun. 2006.

Agência histórica e imagens de controle

uma reflexão sobre a militância de Maria Brandão dos Reis no Partido Comunista do Brasil durante a Campanha da Paz (1948-1952)

Desirée Idaliette Oliveira de Jesus¹

MARIA BRANDÃO DOS REIS

Nos interessa pensar a trajetória política de Maria Brandão na Campanha da Paz promovida pelo Partido Comunista do Brasil no período entre 1948 - 1952 em Salvador, optando assim, por uma abordagem não biográfica. No entanto, é imprescindível apresentar os dados que foram encontrados durante a pesquisa que auxiliam no melhor entendimento sobre sua trajetória. É ainda incerta a data de seu nascimento. Na obra “Mulheres Negras do Brasil” de Schuma Schumacher e Erico Vital (2000), o nascimento de Maria Brandão é datado em 22 de julho de 1900. Essa data é reproduzida por alguns sites que apresentam a biografia de Maria Brandão. Entretanto, durante a pesquisa em arquivo, na cidade de Rio de Contas, local de nascimento de Maria Brandão dos Reis, data e ano afirmado nos trabalhos citados foram contestados. Mulher, negra e filha de Sebastião da Silva Brandão e Presilina da Silva Brandão, a riocontense é,

¹ Mestranda em História Social - UFBA, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9031261663985049>. idaliette@gmail.com.

provavelmente, a mais velha dos nove irmãos. São eles, em ordem crescente: Pedro Brandão, Manoel Brandão, José Brandão, Odete Brandão, Arlinda Brandão, Lídia Brandão, Ana Maria Brandão e Alice Brandão.

A contestação da data e ano de nascimento surgiu a partir da análise de duas datas apresentadas nos registros dos casamentos de Maria Brandão que foram coletados no Arquivo Municipal de Rio de Contas. No seu primeiro casamento com Sabino José da Luz em 28 de outubro de 1911, na cidade de Rio de Contas - BA, consta no registro² que ela tinha, naquele momento, 19 anos. Pode se inferir que a partir da data deste casamento seu ano de nascimento foi em 1892. Desta união nasceram Edésia Sabina da Luz, em 06 de outubro de 1913, e Ismael Sabino da Luz, em 07 de setembro de 1915. Sabino José da Luz, seu primeiro marido, faleceu em 19 de fevereiro de 1917, com 32 anos, deixando Maria Madalena Brandão Luz viúva com dois filhos.

Dezenove anos depois, em 06 de agosto de 1930, Maria Brandão casou-se novamente com Torquato Gomes dos Reis, e é desta união que o sobrenome Reis, utilizado até a sua morte aparece. Neste documento também consta que a riocontense tinha 36 anos de idade na data do registro³, o que nos leva a inferir outro ano de nascimento: 1894. Deste casamento nasceu David Brandão dos Reis, no dia 06 de outubro de 1931 que faleceu aos 3 anos de idade. O casamento não durou muito tempo e Torquato Gomes morreu em circunstâncias ainda não descobertas pela pesquisa. Os registros de casamento de Maria Brandão nos serve para problematizar o que dizem as obras de Schuma Schumacher, Érico Vital (2006) e Maria de Lourdes Pinto e Arakawa (2006) em relação a data e o ano de nascimento reproduzida por estes autores, muito provavelmente, de acordo com os registros de casamento, a riocontense nasceu em 1892

2 Arquivo Público Municipal. Acervo: Poder Judiciário. Fundo: Cartório do Reg. Civil das Pessoas Naturais. Série: Autos Cíveis. Subsérie: Habilitação de Casamento. Datas - Limites: 1911-1911, caixa: 06.

3 Arquivo Público Municipal. Acervo: Poder Judiciário. Fundo: Cartório do Reg. Civil das Pessoas Naturais. Série: Autos Cíveis. Subsérie: Habilitação de Casamento. Datas - Limites: 1928 - 1936, caixa 11.

ou em 1894 e não em 1900, os dados inconsistentes podem também ter relação ao registro tardio dos nascidos naquele período.

É através dos registros de memorialistas que alguns fatos sobre Maria Brandão chegam aos dias atuais. Maria de Lourdes Pinto e Arakawa, na obra “As Minas do Rio de Contas”, a autora analisa as memórias sobre Rio de Contas através de revistas, jornais, entrevistas, documentação sobre a cidade e seus moradores, dentre eles, Maria Brandão. No subcapítulo em que a autora narra a trajetória de Maria Brandão dos Reis é explicitado a “militância aguerrida” nos períodos em que esteve filiada ao Partido Comunista do Brasil (PCB). Segundo a memorialista, Maria Brandão desenvolveu relações muito próximas com políticos influentes no período em que esteve em Salvador, como Antônio Balbino, além de participar ativamente das campanhas do PCB e de movimentos por melhorias nos bairros.

Em entrevista⁴ concedida ao jornalista e memorialista riocontense Claudio Landulfo de Souza Pau-Ferro a filha de Maria Brandão, de nome Edésia Sabina da Luz rememorou momentos de atividade política, respondendo questões sobre a mudança de Rio de Contas para Salvador, a difícil instalação no quarto da Baixa de Sapateiros e sobre o racismo que ambas vivenciaram. Trata-se, no entanto, de uma entrevista já realizada, com modificações que seguem os critérios do entrevistador, neste artigo ela é utilizada como uma fonte secundária, não nos cabe procurar “verdades” ou “mentiras”, nos reservamos a tomar os cuidados necessários para este tipo de material, entendendo que existe ali um discurso e uma disputa de narrativas sobre a memória de Maria Brandão.

Em 1948, ano que inicia o marco temporal da análise, é registrado em O Momento, jornal pecebista com sede em Salvador, as reclamações de Maria Brandão sobre uma suposta ordem de despejo. Diz o título

4 ESPAÇO CULTURAL MARIA BRANDÃO. Maria Brandão dos Reis por Dezinha Brandão. 2017 (7min14s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B4j2RCDBuBw>. Acesso em: 22 out. 2020.

da notícia: “DESPEJO INJUSTO” (JORNAL O MOMENTO, 1948, p. 5), apesar do fato ter sido noticiado nos jornais não há, até o momento, maiores informações sobre a ordem de despejo ou se tem alguma relação com represálias já que Maria Brandão estava notavelmente vinculada ao PCB e, com frequência durante o ano de 1948 eram anunciadas no mesmo jornal festas em sua casa em homenagem a Carlos Prestes. Segue a transcrição da reclamação que foi veiculada no jornal

Esteve em nossa redação a Sra. Maria Brandão Reis que nos relatou o seguinte: Mora na casa nº 224, à Rua Dr. Seabra, há 5 anos. Nunca se atrasou nos alugueis nem um centavo e está em dia com o pagamento. Agora, inexplicavelmente, recebeu uma ordem de despejo. O proprietário da casa alega que quer a casa para morar, o que não é justo, porque ele tem casa própria. É de extranhar - relata-nos a Sra. Maria Brandão - que, numa situação em que o povo não tem onde morar, a justiça bahiana conceda mandados de despejo sem motivo justificado deixando em situação difícil uma família como a sua que, despejada, não terá para onde ir. Não se justifica - conclue dona Maria Brandão - o que me fez a companhia proprietária da casa, e muito menos a justiça, concedendo o despejo.

A Baixa de Sapateiros é um espaço popular em Salvador, conhecida nacionalmente por conta da canção de Ary Barroso. Segundo Dorea (2006, p. 63), “O local era conhecido apenas como a Baixinha e ali moravam “muitos artesãos, principalmente sapateiros”, que terminaram por transferir àquela área, o nome da profissão”, originalmente a avenida é batizada de J.J. Seabra, mais popularmente conhecida como Baixa dos Sapateiros, e hoje integra o Centro Antigo da cidade de Salvador. E é nesse espaço e nos seus arredores que a participação política de Maria Brandão foi mais documentada nos jornais, sobretudo em O Momento. A abordagem e coleta de assinaturas para a Campanha da Paz, na qual, ela se destacou, foi feita nas ruas e com intensa participação feminina.

Através da dissertação de Fernanda Lédo Flôres (2017, p. 33-34) que investiga a militância de Ana Montenegro, militante do PCB, jornalista, redatora, escritora e poetisa nos é apresentada uma carta que Montenegro escreveu em “Mulheres - participação nas lutas populares”, no documento a militante descreve como conheceu Maria Brandão e sua importância,

Minha companheira e minha amiga, eu a conheci, Maria, em 1944, quando cheguei à Salvador e não sabia subir laideiras. Você me ensinou a subi-las. Eu a conheci, Maria, na sua pensão, na Baixa do Sapateiro, onde recebia a sua hospitalidade, onde bebia a sopa que você trazia (sem pimenta, eu pedia), onde descansava a minha cabeça cheia de sonhos, em um travesseiro enfeitado de rendas, onde recebia a força de suas mãos que me conduziam ao Taboão abaixo, para os comícios com estivadores.

Eu a conheci, Maria, a sua coragem, a sua confiança, nas passeatas e nos comícios cercados pela polícia, na praça da Sé, na praça municipal, na praça Castro Alves, na cidade Salvador. Eu a conheci, Maria, usando uma linguagem que não era minha- a linguagem do povo. Eram expressões que não tinham me ensinado nas escolas e nem tinha lido nos livros e com as quais você convencia pessoas, quando ia, de porta em porta, pedindo assinaturas pela paz. Foi em sua casa que eu conheci o Bedegueda, o operário marceneiro Manoel Batista, que me explicou, termos de salário do operário e de lucro do patrão, a teoria da mais valia. Eu a conheci, Maria, naquela noite de março de 1947, na invasão do Corta Braço (hoje, bairro Pero Vaz), em Salvador, quando lhe perguntei onde iríamos dormir, porque já era muito tarde e você me respondeu: -”Aqui mesmo, com as mulheres. Amanhã vai ser passeata”. E eu lhe perguntei: Neste escuro? – “E as estrelas? Para que tem estrela?”

Eu a reencontrei, Maria Brandão, depois de tantos anos (quantos anos!) em outras terras tão distantes, como distante estava a última vez que a vi, através da fotografia que me mandou a minha filha, a fotógrafa Sônia Carmo. Era o mesmo rosto iluminado pela luz das estrelas, que vi naquela vigília no Corta Braço, noite do dia 1º ao amanhecer do dia 02.03.1947. Em qual daquelas estrelas você está morando? Não tenho o seu endereço porque não sei se as ruas do céu têm nomes... E como você não mora mais na Baixa dos Sapateiros, resolvi mandar-lhe, mesmo sem endereço, alguns fatos das mulheres, das quais você participou ativamente, e como uma homenagem por essa participação,

eu a coloco entre as figuras que merecem ser conhecidas e homenageadas. Se você, Maria, se encontrou com Bertolt Brecht em alguma estrela, certamente ele recitou um poema que escreveu em homenagem àqueles que, na realidade, são os que fazem história. Muito obrigada, Maria Brandão dos Reis, por ter me ensinado a subir e a descer ladeiras da cidade de Salvador, uma lição que me ensinou, também, a subir e a descer as ladeiras da vida e que me servirá para subir até a estrela em que você estiver, uma daquelas que brilharam naquela noite de março de 1947. Sua companheira e amiga, Ana Montenegro.

Através dos escritos memorialísticos de Ana Montenegro acesamos experiências vividas por mulheres que militaram juntas, pode-se inferir, concordando com a hipótese de Fernanda Flôres que foi com Maria Brandão que Ana Montenegro vivenciou as primeiras experiências de militância nos bairros, com sindicalistas e nas manifestações, aprendendo, como ela cita na carta a “linguagem do povo”. A autora demonstra com o seu trabalho o reconhecimento e a influência que Ana Montenegro teve durante toda a vida, dentro e fora do Partido Comunista Brasileiro, o mesmo, no entanto, não aconteceu com Maria Brandão.

GUERRA FRIA E CENÁRIO POLÍTICO NACIONAL

O pós-Segunda Guerra representou um período de reordenamento e reconstrução mundial, a Guerra alterou o imaginário político, econômico e cultural. Ao passo que as tecnologias foram aperfeiçoadas de modo que daquele momento em diante, agiriam a serviço dos países que a desenvolveram com maior eficiência. A pressão e o crescimento das superpotências EUA e URSS aliado ao constante questionamento dos crescentes movimentos independentistas africanos enfraqueceram as grandes metrópoles em sua exploração e domínio colonial.

Os Estados Unidos entraram na dianteira nas negociações com a Europa, oferecendo-lhes ajuda financeira em troca de enormes

concessões, visando, sobretudo ultrapassar a influência soviética no Ocidente, dando início à chamada Guerra Fria. Houve uma série de medidas econômicas do governo estadunidense para o empréstimo de dinheiro à Europa em troca de influência política, são elas: O Acordo de Bretton Woods, assinado em 1944, onde previa a aceitação do dólar como moeda internacional e conversível em ouro, além da criação do Banco Mundial. A Doutrina Truman e, posteriormente, o Plano Marshall selaram a série de medidas que previam uma política externa ostensiva de combate ao comunismo. As medidas previam a reconstrução da sociedade capitalista global, a recomposição da economia europeia além do aparelhamento do Ocidente à economia americana.

Os avanços tecnológicos proporcionaram mudanças sensíveis na vida das populações dos países do Primeiro Mundo. Análises como a de Enrique Padrós (2000) explicam como a corrida espacial, a energia nuclear, eletrônica e a robótica foram aprimorados nos períodos que se seguiram, e melhoraram as pesquisas na área das comunicações, da medicina, trazendo como grande novidade, por exemplo, a pílula anticoncepcional, ajudando no controle da natalidade que rapidamente foi apropriada pelo movimento feminista como um mecanismo de autonomia sobre o próprio corpo. É neste período também que há uma maior inserção das mulheres no mercado de trabalho, ainda que recebendo menos que os homens e em profissões menos valorizadas.

No Brasil, o fim da década de 1940 é marcado pelo fim do Estado Novo, a mobilização pela Constituinte e por eleições presidenciais, essa era pauta de uma parcela significativa da sociedade, por outro lado o “queremismo” tinha considerável força no sudeste do país e disputava nas ruas uma Constituinte e a permanência de Vargas. Nesse contexto, os comunistas como uma alternativa

estratégica aliaram-se aos “queremistas”, conforme explica Carlos Zacarias (SENA JÚNIOR, 2007, p. 292)

Em face do avanço da perspectiva de uma sobrevida para o governo de Getúlio, apresentada pelos comunistas e trabalhistas, num movimento que ficou conhecido na história como “queremismo”, as tensões entre os setores liberais e os chamados “queremistas” se acirraram e, a partir de agosto, enquanto os pecebistas apresentavam seus candidatos à Assembléia Constituinte e requeriam o registro eleitoral do Partido, a imprensa opositora indagava sobre a legitimidade e as *boas intenções* da posição assumida pelos “partidários de Prestes” que pretendiam adiar as eleições para a sucessão de Vargas para após o processo Constituinte.

Vargas é deposto em 1945, as eleições presidenciais aconteceram em 2 de dezembro do mesmo ano e Eurico Gaspar Dutra, um militar que anteriormente ocupou o cargo de ministro no Ministério da Guerra, venceu as eleições como candidato da aliança entre o Partido Social Democrático (PSD) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Já a Assembleia Nacional Constituinte acontece com uma composição partidária que obtinha ainda forças políticas que dialogavam com o varguismo de forma direta. Concordando com Castro Gomes (2007), “Vale ressaltar que a Constituição aprovada em 1946, apesar de seu liberalismo, nada continha que mudasse expressamente a legislação sindical e trabalhista fascistóide que marcara o Estado Novo”.

Em 7 maio de 1947 o PCB teve seu registro cassado pelo Superior Tribunal Eleitoral (STE), o processo de nº 411/412⁵ requerido pelos deputados petebistas Honorato Himalaya Vergolino e Edmundo Barreto Pinto argumentava que o Partido Comunista do Brasil era orientado pelo marxismo-leninismo configurando-se assim como organização internacional e ilegal, o argumento foi aceito pelo STE e a cassação representou mais um longo período de clandestinidade. O Partido, no entanto, continuou empreendendo a Campanha da Paz.

5 JUSTIÇA ELEITORAL. Cancelamento do registro do PCB. Disponível em: https://www.justicaeleitoral.jus.br/arquivos/tse-resolucao-1841-cancelamento-do-registro-do-pcb/rybena_pd-

Na Bahia, o PCB desenvolvia uma relação estratégica com o então governador Otávio Mangabeira que, em algumas ocasiões, recebeu os líderes comunistas para negociações. Carlos Zacarias (SENA JÚNIOR, 2007, p. 406) estudando as estratégias e impasses dos comunistas explica que no contexto baiano foi possível desenvolver diálogos com o governo estadual, o que não impediu que Otávio Mangabeira mandasse reprimir comícios e atividades políticas do PCB na Bahia.

A CAMPANHA DA PAZ ENTRE 1948-1952

É através do jornal *O Momento*⁶ que acessamos os depoimentos e reivindicações creditados a Maria Brandão, principalmente no ano de 1948 em que são registrados, quase que mensalmente, a divulgação de notícias vinculadas a ela, seja sobre sua participação na Campanha da Paz ou reivindicações ligadas à luta por moradia e queixas sobre a violência policial contra militantes do PCB em Salvador.

Há uma discussão importante e recente sobre a(s) Campanha(s) da Paz ou “Apêlo por um Pacto de Paz” como é encontrado em algumas documentações. Trata-se de um movimento amplo e mundial que visava a coleta de assinaturas de diversos segmentos da sociedade em favor de um pacto antiguerra, um dos grandes marcos desse posicionamento foi a criação da ONU, que preservadas as críticas, também agia em conformidade com os pactos e tratados de não agressão entre as grandes nações, os participantes mais engajados na Campanha eram chamados de “Partidários da Paz” e o PCB incentivava, nacionalmente, que militantes e simpatizantes da Campanha batessem metas de assinatura.

f?file=https://www.justicaeleitoral.jus.br/arquivos/tse-resolucao-1841-cancelamento-do-registro-do-pcb/at_download/file. Acesso em: 20 out. 2020.

6 Sonia Serra (2007) em “Jornalismo político dos comunistas no Brasil: diretrizes e experiências da ‘Imprensa Popular’” explica que o PCB utilizava do jornal como importante instrumento de transmissão de diretrizes e pautas. Por essa razão era comum que o desempenho dos militantes pecebistas e simpatizantes da Campanha da Paz fosse veiculado nos jornais.

Os impactos disso são estudados por Jayme Fernandes Ribeiro (RIBEIRO, 2008), a chamada nova “linha geral” da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas no pós guerra influenciaram os Partidos Comunistas no mundo todo, para os comunistas era necessário expandir as fileiras do Partido e pautas abrangentes como a da paz aglutinavam um número muito grande de partidários, sobre o movimento Jayme Fernandes Ribeiro pontua,

O movimento organizado que obteve maior destaque dentro da nova “linha geral” foi o Movimento pela Paz, também chamado Luta pela Paz. O movimento começou em 1948, quando se realizaram na Polônia, em agosto, o Congresso Mundial dos Intelectuais pela Paz, e na França, em novembro, o Congresso Nacional dos Combatentes da Paz. Novos passos foram dados nos anos seguintes: em 1949 realizou-se o I Congresso Mundial da Paz, em Paris e Praga, e em março de 1950 o comitê do Congresso Mundial dos Partidários da Paz, reunido em Estocolmo, na Suécia, lançou o Apelo de Estocolmo, dando início à Campanha pela Proibição das Armas Atômicas. O objetivo era coletar assinaturas em diversos países para serem enviadas à ONU, manifestando a posição de milhões de pessoas a favor da paz mundial.

A repressão é outro aspecto a ser levantado, o APERJ - Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro coletou a documentação apreendida pela polícia política do Rio de Janeiro entre 1933 e 1983. Dentre essa documentação na pasta da DPS (Divisão de Polícia Política e Social) foi apreendido um folheto (PARTIDÁRIOS DA PAZ, 1952) do PCB em circunstâncias ainda não descobertas. Graciliano Ramos foi o diretor do conteúdo do folheto, junto com Jair Pereira de Amorim e colaboradores estrangeiros. No tópico “Os prêmios nacionais da paz”, Maria Brandão dos Reis apareceu entre os vencedores por coletar o maior número de assinaturas, ela recebeu a medalha de prata por representar a Bahia.

O estudo de Rachel Oliveira Silva (2012) discute as estratégias utilizadas pelos pecebistas na Bahia que estão vinculadas a essa “li-

nha geral”, a implementação dos comitês populares e interiorização do Partido com as pautas antifascistas, pela paz e ampliação de suas bases foi importante para capilarizar as pautas comunistas entre as classes trabalhadoras. As mulheres foram porta vozes ativas, fossem elas pecebistas ou não.

O fim da década de 1940 é marcado por diversas iniciativas femininas e feministas de inserção no campo público político de mulheres. É um movimento interessante na medida em que pautas ditas femininas como as reivindicações em favor do aumento do número de creches e moradias, contra a carestia e pela paz eram amplamente mobilizadas por mulheres. De acordo com Iracélli da Cruz Alves (2016), a naturalização de “pautas masculinas” e “pautas femininas” provavelmente foi utilizada numa estratégia de manutenção de valores na relação de poder entre os gêneros⁷ para demarcar um local na política para as mulheres do PCB. No entanto, sob a urgência de capilarização da Campanha da Paz a linguagem e apropriação dos valores apreendidos sobre feminilidade fossem importantes para maior adesão de mulheres cumprindo assim a meta do Partido.

AGÊNCIA E IMAGENS DE CONTROLE: O GÊNERO RACIALIZADO

A trajetória política de Maria Brandão na Campanha da Paz pode ser inscrita na ideia de estrutura/ação de Anthony Giddens (2017, p. 113) na medida que toda a estrutura política discutida acima, muito provavelmente, influenciou para a tomada de decisão de participar ativamente na Campanha a ponto de se destacar entre os numerosos militantes que participaram em nível nacional. A dicotomia proposta por Giddens auxilia nos estudos

⁷ Entendemos gênero como uma categoria analítica numa perspectiva ampla, desmistificando a noção de que “gênero” é atribuído somente quando se trata de mulheres. Este é um conceito que pode ser manipulado, racializado, extrapolado etc.

sobre trajetória a contrabalancear o poder da estrutura e a agência do sujeito. Segundo Anthony Giddens, a definição prática de estrutura/ação é “a dicotomia conceitual alicerçada nas tentativas da Sociologia de compreender o equilíbrio relativo entre a influência da sociedade no indivíduo (estrutura) e a liberdade do indivíduo para agir e influenciar a sociedade (ação)”.

Escrevendo numa perspectiva brasileira, sobretudo dentro de uma realidade baiana, Carla Akotirene (2018) utiliza a “sensibilidade analítica”⁸ para explicar a importância do uso da interseccionalidade na produção de políticas públicas, mas também na produção acadêmica, e o campo historiográfico não está distante disso. A “superinclusão” criticada por Crenshaw (2004), onde os grupos são pensados sem as suas especificidades torna análises inconclusas e insuficientes, efeito que esta pesquisa procura evitar, ao tentar fazer a interlocução entre os marcadores sociais de gênero, raça, classe e as relações sociais de Maria Brandão dentro e fora do PCB.

A produção do discurso sobre o sujeito se aplica também aos jornais comunistas que noticiavam o desempenho de Maria Brandão dos Reis na Campanha da Paz, quem escrevia, editava e assinava os editoriais demarcava um local de poder na estrutura, essa correlação de forças era sentida seja pelo poder repressivo do Estado que perseguia e censurava os jornais comunistas como também na produção de discurso sobre o Outro⁹. Em trecho de entrevista cedida por Maria Brandão ao O Momento Feminino é possível apreender como as mulheres racializadas eram lidas, conscientemente ou não, por mulheres brancas. Segue parte da transcrição da matéria intitulada “UMA RECORDISTA”:

8 Capacidade de interligar as estruturas com a experiência, Carla Akotirene nesse aspecto se referencia em Kimberlé Crenshaw em “A interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero”

9 Ver: CARNEIRO, Sueli. A construção do Outro como o não-Ser como fundamento do Ser. São Paulo: Feusp, 2005.

Maria Brandão é uma figura popular na cidade do Salvador. Morando no bairro tradicional, a Baixa do Sapateiro, sua casa tem as portas abertas para aquele mundo de amigos, partidários da Paz. É uma espécie de mãe de toda aquela gente e dos que chegam de fora Tipo de bahiana, preta, gorda, carinhosa, seu entusiasmo contagia e sua amizade é um conforto. Tem quase 70 anos a Maria Brandão, e é tão moça, tão cheia de vida, dessa vida pela qual ela luta, para que seja longa e feliz para todos.

Também em O Momento (BA) identificamos a mobilização de um discurso parecido, em matéria sobre a coleta de assinaturas para a Campanha de título “NA FRENTE MARIA BRANDÃO”, diz o articulista:

Essa velha ajudista está se revelando na passagem de cartões da Sorte de São João tendo coberto a sua cota de 10 rapidamente e levando mais 20 prometendo não deixar ninguém na sua frente, aproveitando a oportunidade para lançar um desafio a todos os ajudistas da Secção de sua Casa, os quais ela diz que não têm “raça de topar a parada”.

É incomum que mulheres brancas sejam retratadas na imprensa comunista com tantos marcadores utilizados em suas descrições. Patricia Hill Collins (2019, p. 140) teoriza sobre esses marcadores denominando-os de “imagens de controle”, ela explica que

Como parte de uma ideologia generalizada de dominação, as imagens estereotipadas da condição de mulher negra assumem um significado especial. Dado que a autoridade para definir valores sociais é um importante instrumento de poder, grupos de elite no exercício do poder manipulam ideias sobre a condição de mulher negra. Para tal, exploram símbolos já existentes, ou criam novos.

Collins elenca para o contexto norte americano quatro categorias de imagens de controle que são fortemente utilizados nos discursos políticos, sociais e midiáticos, amparados em objetifi-

cação e na negação do Outro, as imagens de controle agem para efetivamente legitimar opressões. De acordo com a categorização da autora há quatro imagens de controle muito comuns e numa proposta de aproximar os esforços teóricos de Patricia Hill Collins (2019) aos modelos brasileiros escolhemos utilizar a imagem de “Grande Mãe”¹⁰, que, ao que nos permite inferir, é a imagem mobilizada por estes discursos dos jornais quando se referem a participação de Maria Brandão na Campanha da Paz. O personagem Tia Anastácia de Monteiro Lobato, as imagens veiculadas das “Amas de leite” do período escravista e diversos símbolos que são mobilizados para representar mulheres negras na sociedade brasileira estão intimamente ligados a essas imagens de controle, que, nos adverte a autora, são diferentes de estereótipos. Imagens de controle negam a humanidade plena de mulheres negras e são mobilizados inclusive institucionalmente, a exemplo dos discursos anteriormente mencionados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conjuntura do pós Segunda Guerra significou maior presença feminina no campo político, mulheres negras que há muito se movimentavam inseriram-se em partidos políticos e disputaram lugares e narrativas em torno de si a exemplo de Maria Brandão dos Reis. O marco temporal da pesquisa se ancora num período posterior ao Estado Novo, mas se torna imprescindível retomá-lo ao discutir as relações raciais dentro e fora do Partido. De acordo com o argumento de George Andrews (2007), o “Pai dos Pobres” tem uma conotação extremamente racializada quando analisadas as reformas políticas getulistas que “estendidos aos brasileiros de classe baixa pelas políticas de desenvolvimento econômico e provisão social de seus

10 Patricia Hill Collins utiliza o termo “Mammy”, na tradução do termo procurando verossimilhanças com imagens de controle na sociedade brasileira o termo “Grande Mãe” nos parece adequado.

governos, mostrou se particularmente eficiente com a população afro-brasileira”. É possível inferir que Maria Brandão dos Reis teve uma atuação relevante em seu contexto histórico, considerando a sua influência nacional a partir das fontes dos jornais comunistas citados no trabalho. Esta ainda é uma pesquisa em andamento e há ainda muitas lacunas a serem preenchidas, no entanto, torna-se urgente que o campo historiográfico traga em seus problemas de pesquisa o silenciamento e epistemicídio que sufoca narrativas como essas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Iraceli da Cruz. Mulheres Comunistas na Bahia: Contribuições para a fundação da Federação de Mulheres do Brasil e para o Movimento pela Paz. **Revista Eletronica Discente História.Com**, v. 3, p. 35-45, 2016.

ANDREWS, George Reid. **América Afro-Latina, 1800 - 2000: Amoreamento e Enegrimento, 1930 - 2000**. In: ANDREWS, George Reid *et al.* América Afro-Latina, 1800 - 2000. São Paulo: EduFSCar, 2007. cap. Capítulo 5, p. 187-226.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte, Letramento: Justificando, 2018.

CASTRO GOMES, Angela Maria de. *et al.* **O Brasil republicano, v. 10: sociedade e política (1930-1964)**. In: DE CASTRO GOMES, Ângela Maria *et al.* O Brasil republicano, v. 10: sociedade e política (1930-1964). 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. v. 10, cap. Capítulo IV - Do declínio do Estado Novo ao suicídio de Getúlio Vargas, p. 273 - 299

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero. In: VV.AA. **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: Unifem, 2004.

FLÔRES, Fernanda Lédo. **Na mira da repressão: militância política e escrita jornalística em Ana Montenegro (1947 - 1983)**. 195f. 2017. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017

GIDDENS, Anthony. **Conceitos essenciais da sociologia**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp Digital, 2017.

GOMES, Angela Maria de Castro. *O Brasil republicano, v. 10: sociedade e política (1930-1964)*. In: DE CASTRO GOMES, Ângela Maria *et al.* **O**

Brasil republicano, v. 10: sociedade e política (1930-1964). 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. v. 10, cap. Capítulo IV - Do declínio do Estado Novo ao suicídio de Getúlio Vargas, p. 273 - 299

JORNAL O MOMENTO, sábado, 19 de março de 1948, p. 5.

PADRÓS, Enrique Serra. “**Capitalismo, prosperidade e Estado de bem-estar social**”. *In:*

REIS FILHO, Daniel Aarão [*et al*]: O século XX. O tempo das crises. Revoluções, fascismos e guerras. Vol. II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 227-266.

PARTIDÁRIOS DA PAZ. Rio de Janeiro: [s.n.], 1952. 44 p. APERJ

PINTO E ARAKAWA, Maria de Lourdes. **As Minas do Rio de Contas**: vultos que fazem a história de Rio de Contas. *In:* AS MINAS do Rio de Contas. 1. ed. Salvador: A autora, 2006. v. 1, cap. 23, p. 208-220.

RIBEIRO, Jayme F. Os “combatentes da paz” - a participação dos comunistas brasileiros na Campanha Pela Proibição das Armas Atômicas (1950). **Estud. Hist.** (Rio J.) vol. 21 n° 42. Rio de Janeiro. Jun./Dez., p. 261-283, 2008.

SERRA, Sônia. **Jornalismo político dos comunistas no Brasil: diretrizes e experiências da “Imprensa Popular”**. Disponível em: http://www.compolitica.org/home/wpcontent/uploads/2011/01/gt_jmp-sonia.pdf. Acesso em: 31 out. 2018.

SILVA, Raquel Oliveira. **O PCB e Comitês Populares Democráticos em Salvador (1945 - 1947)**. 134f. 2012. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SILVA, Tauana; FERREIRA, Gleidiane. E as mulheres negras? Narrativas históricas de um feminismo à margem das ondas. **Rev. Estud, Fem.** v. 25, n. 3. Florianópolis, set./dez., p. 1017-1033, 2017.

SCHUMAHER, Schuma (Org.). **Dicionário mulheres do Brasil de 1500 até a atualidade biográfico e ilustrado**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital. **Mulheres negras do Brasil**. Rio de Janeiro: Rede de Desenvolvimento Humano; São Paulo: Senac, 2007.

SENA JÚNIOR, Carlos Zacarias F. de. **Os impasses da estratégia:: os comunistas e os dilemas da União Nacional na revolução (im)possível - 1946-1948**. Orientador: Prof^{fa} Dr^a Maria do Socorro Ferraz Barbosa. 2007. 465 p. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

Do presentismo ao atualismo Digital e uma nova semântica histórica

Luiz Alexandre Pinheiro Kosteczka¹

PRESENTISMO, ATUALISMO E HIPÓTESE CIBERNÉTICA

Desde a publicação original em 2003, estudiosos brasileiros, principalmente das áreas de teoria de história e historiografia, aproximaram-se das teses de Regimes de Historicidade: Presentismo e Experiências do Tempo (2013) escrito por François Hartog. Para Francine Iegelski (2016, p. 391), o conceito de regimes de historicidade se tornou um instrumento heurístico capaz de iluminar as relações dos homens com o tempo, sendo o presentismo um dos regimes específicos em que passado e o futuro se rearticulariam no presente. Construído a partir de um intenso diálogo com a antropologia de Lévi-Strauss e Marshall Sahlins, esse conjunto de hipóteses nos diz muito a respeito dos desdobramentos do século XX. Foi nesse específico temporal em que as orientações futuristas deram lugar ao presentismo, onde o futuro, no instante do agora, fez-se como o lugar do perigo.

Os sintomas do mal estar em relação ao futuro deram seus primeiros sinais no pós-guerra e invadiram o tempo de um autor que partilhava das incertezas frente à dissolução do modelo soviético e da reconfiguração geopolítica, principalmente da Europa:

¹ Atualmente é doutorando na Linha de Pesquisa Arte, Memória e Narrativa do PPGHIS da Universidade Federal do Paraná sob orientação do Prof. Dr. Vinícius Nicastro Honesko. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. <http://lattes.cnpq.br/6225282929249237>. E-mail: akosteczka@hotmail.com.

[...] é possível acrescentar à reflexão sobre as correlações entre tempo e história o problema dos usos políticos do passado pela historiografia, uma vez que a interpretação de Hartog sobre a experiência do tempo da Europa na contemporaneidade se apoia na explicação dada por François Furet em *O passado de uma ilusão* (1995) (IEGELSKI, 2016, p. 406).

Em tempos pandêmicos, partilhamos da sensação de abertura de um novo abismo diante de nossa experiência de habitar a história. Estamos nas fendas dos incêndios na Amazônia, do COVID19, da quarentena, da longa estiagem, do fogo devastador no Pantanal, da crise democrática global, do Brexit: “A urgência, sob pena de não se compreender mais nada do mundo mundializado de amanhã, já de hoje, era olhar, não para trás, em direção ao que acabava de acontecer, mas diante de si, para frente” (HARTOG, 2013, p. 21). Seja pelo prognóstico da escalada dos fundamentalismos (HARTOG, 2013, p. 19), traduzível como a objeção ao exercício conduzido por princípios científicos e pela interdição aos critérios de verdade; seja pela cristalização do passado em um presente que insiste em não passar:

O memorial é preferido ao monumento ou este último torna-se memorial, o passado atrai mais que a história; a presença do passado, a evocação e a emoção predominam sobre a tomada de distância e a mediação; enfim, este patrimônio é ele mesmo trabalhado pela aceleração: é preciso fazer rápido antes que seja muito tarde, antes que a noite caia e o hoje tenha desaparecido completamente (HARTOG, 2006, p. 272).

As contribuições de Hartog extrapolam em muito o seu campo de reflexões. Não adentrarei no conjunto de recepções dos conceitos de regimes de historicidade e presentismo como possibilidades analíticas frutíferas para nosso contemporâneo. Todavia, de algumas problematizações que emergiram do acolhimento das teses Hartog, a hipótese do atualismo de Mateus Pereira e Valdeci Araujo (2019) me chama atenção. Em *Atualismo 1.0 - Como a ideia de atualização*

mudou o século XXI, os autores compreenderam a invasão de dispositivos eletrônicos e a contingência da atualização como alusiva ao campo das expectativas e suas impossibilidades de efetiva realização. Pereira e Araujo (2019) partiram das três dimensões existenciais da ontologia de Martin Heidegger, colocando-se a pensar o agora como uma forma inautêntica-imprópria da espera e de esgotamento do futuro e do passado em si mesmos. Em plataformas como Facebook, Instagram, Twitter, ou no cotidiano da formação/informação constante, a expectativa ansiosa por um up-date seria a clausura de existir neste tempo inautêntico e impróprio.

Partindo de uma crítica aos diagnósticos de Hartog (2006), Pereira e Araujo (2019) ofertaram uma nova possibilidade de entendimento para os problemas contemporâneos da escrita de história: o das relações entre a virtualidade e a digitalidade. O Atualismo se somou ao presentismo como instrumento também heurístico, dando possibilidades de leitura do tempo histórico implicado por uma série de fenômenos de apreensão do real. Contudo, deve-se pensar até que ponto estas categorias – de articulação entre presente, passado e futuro – se realizam na complexa rede de atualidades do universo digital. Não estaríamos, talvez, no caminho de uma “nova” semântica do tempo histórico diante do advento do mundo digital?

Partindo deste questionamento, acredito que as contribuições do texto coletivo de *La Hipótesis Cibernética* (TIQQUN, 2013) são, de todo modo, também frutíferas. Escrito na virada do milênio, tratou-se de uma séria provocação acerca da passagem da cibernética de uma ciência da informação para uma ciência do controle. Nesse sentido, pode se avançar ao problema da “[...] reorganização das narrativas daquilo que pretendemos pensar como história” (HONESKO, 2020, p. 97); e também à disposição atual do capitalismo informacional, de capturar, processar e governar por meio de dados (DIAZ-ISENRATH, 2008; ZUBOFF,

2019). Ao meu ver, os dilemas cibernéticos, que antecedem a formação das sociedades em rede e a possibilidade do domínio do real pelo digital, afetam a história, tanto na afeição de pertencer ao tempo, tanto nas práticas disciplinares e científicas.

Nos desdobramentos deste escrito busco ofertar algumas hipóteses iniciais para o problema da digitalidade e da escrita de história no contemporâneo. Sob a interferência de alguns apontamentos do Tiqqun no texto *La Hipótesis Cibernética*, pretendo ampliar a potência dos distintos conceitos de presentismo e atualismo.

LUGAR SOCIAL DA HISTÓRIA NA VIRADA DIGITAL

Considero que produção de saber histórico se afeta progressivamente pelas dimensões digitais, apresentando uma nova constelação de “não-ditos” nas várias formas de compreensão do passado. A exemplo: 1. a digitalização do lugar social dos historiadores e suas práticas de pesquisa nos arquivos, nas bibliotecas e bases de dados digitais e nas possibilidades de ensino online; 2. a digitalização da escrita acadêmica em softwares de edição de texto e suas possibilidades colaborativas, dos trabalhos interinstitucionais às dinâmicas de peer review e da classificação algorítmica dos periódicos.

Indago se é possível conceber a “virada digital” como condutora de uma nova constelação de problemas para a escrita de história. Reconheço o desenvolvimento disciplinar da história digital como específico em relação ao amplo campo das humanidades digitais. Contudo, sabe-se que ambos constituem uma “cultura digital” (NOIRET, 2015), pressionando todas as dimensões daquilo que Michel de Certeau (2008) denominava como a operação historiográfica. Nosso tempo presente é fecundo para o entendimento destas relações entre a história e os meios digitais, aos trabalhos de

Luciano Figueiredo (1997), Fábio Chang de Almeida (2011), Célia Cristina da Silva Tavares (2012), Anita Lucchesi (2014), Bruno Leal Pastor de Carvalho (2016), Pedro Telles da Silveira (2018), entre outros, somam-se os recentes dossiês temáticos na Revista Aedos (2020) e Revista Esboços (2020).

Os dilemas da digitalidade para as práticas de pesquisa e ensino de história estão cada vez mais amplos. De acordo com uma Nota Técnica do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), em finais de março de 2020, momento das primeiras notícias da “chegada” do COVID19 no Brasil, o índice de distanciamento social rompeu a barreira de 50% da população (IPEA, 2020, p. 10). Neste período, a proximidade entre os corpos deu lugar à presença intrusiva dos aplicativos para tarefas cotidianas, como fazer compras, pedir refeições e outros serviços. As medidas restritivas atingiram também os sistemas universitários e escolares. As universidades públicas decidiram pela paralização das atividades presenciais e, em meados de 2020, ao contrário de muitos outros segmentos, permanecem nas modalidades de ensino à distância e remoto.

Não quero adentrar na controvérsia da distinção conceitual entre ensino a distância e remoto, de toda a forma, microcomputadores, smartphones, conexões de banda larga móvel e fixa se tornaram os meios para a realização das várias atividades do cotidiano acadêmico. Por mais que a troca de mensagens por correio eletrônico, a digitalização de periódicos e acervos, a publicação e leitura de e-books e a ambientação ao ensino on-line não sejam uma novidade, a transformação abrupta, mesmo que provisória, trouxe controvérsias. Até mesmo os nativos digitais, junto com docentes e discentes nascidos antes de 1996, sentiram a estafa do distanciamento suspenso por uma agressiva presença das telas.

É inegável que o avanço das tecnologias nos mundos públicos e privados já alterava os padrões de sensibilidade, mas esse conjunto de

fenômenos sem precedentes acelerou as dinâmicas dos dispositivos digitais e as percepções nem sempre “positivas” em relação aos seus efeitos. A possibilidade da aceleração e datificação dos computadores já vinha produzindo impactos na pesquisa histórica, contudo, a profecia do historiador francês Emmanuel Le Roy Ladurie (1968), de que os historiadores do amanhã deveriam ser programadores, não parece ter se realizado em sua plenitude. A problemática dos códigos e potencialidades dos algoritmos que instruem a operação das máquinas (NICODEMO; CARDOSO, 2019), ainda é um tanto quanto obscura ao ofício. Atualizar-se em relação aos usos e efeitos dos aparelhos não significa necessariamente a compreensão de seus modos complexos de existência.

A HIPÓTESE CIBERNÉTICA E UMA NOVA SEMÂNTICA HISTÓRICA

O atualismo não se limita ao download de novos aplicativos ou ao entendimento dos usos dos aparelhos. Dentro desta lógica, encontra-se o princípio da constante reprodução das máquinas frente a acelerada obsolescência. Inovação e atualização coadunam com a aniquilação permanente, ser smart exige um sistema entrópico de despojo dos objetos. Os rejeitos eletrônicos, formados basicamente por plásticos descartáveis, ligas de alumínio, cobre e as tóxicas baterias de lítio, são artefatos do passado insistindo no presente, rastros que se acumulam em ruínas reminiscentes. Visibilidade tão presente nas narrativas ficcionais da distopia científica: “[...] filmes de ficção científica não dizem a respeito da ciência. Eles dizem a respeito do desastre, o qual é um dos mais assuntos mais antigos da arte” (SONTAG, 1965, tradução nossa).

O tempo catastrófico do presentismo coincidiu com a arte neoliberal de governar. O tema da destruição como inerente ao processo da acumulação e formação de valor é recorrente também na obra de Karl Marx. Já na tese da doutrina do choque, Naomi Klein (2008) demons-

trou que o desastre – seja geopolítico ou ambiental – está ligado os desenvolvimentos da ordem normativa ou racionalidade neoliberal. A catástrofe interrompe e chega a dissolver as antes estáveis relações com o tempo. O aniquilamento dos referenciais da experiência, sejam eles materiais ou imateriais, é útil para a inauguração de um novo sistema de governança e, em consequência, de um novo tempo histórico.

Não por acaso, a máxima da “destruição criativa” de Joseph Schumpeter reverbera nos discursos de muitos dos “executivos intelectuais” do Vale do Silício. Ainda em 2012, em um painel no Fórum Econômico Mundial de Davos, Eric Schmidt, CEO do Google LLC entre 2001 e 2011 e, atualmente, chefe da Comissão Nacional de Segurança para Inteligência Artificial dos EUA, em um painel disponível no YouTube com o título de Davos 2012 - Can the Digital Revolution Deliver Jobs in the 21st Century? (2012), buscou defender as companhias tecnológicas das acusações de baixa empregabilidade e rebaixamento da remuneração. Autor dos best-sellers *The New Digital Age* (2013), *How Google Works* (2017) e *Trillion Dollar Coach* (2019), tratou o avanço das empresas digitais como um fenômeno que inevitavelmente levaria à necessidade de atualização por parte da força de trabalho:

É um funcionamento fortemente ideológico quando um pequeno grupo de pessoas poderosas define suas decisões políticas como “inevitáveis”. Por exemplo, nas citações acima, Schmidt e Page [Larry Page, um dos fundadores do Google LLC] afirmam que a destruição em grande escala de empregos não é motivada pela necessidade do capital de economizar trabalho, maximizar os lucros, controlar os trabalhadores e monopolizar os mercados; ao contrário, é a própria tecnologia que determina essas mudanças [...] pois não se pode desafiar o que está determinado, não se pode contestar o que é inevitável: ‘não há alternativa’, para usar a expressão do sombrio slogan de Thatcher (STRÖM, 2019, p. 114, tradução e grifos nossos).

Ao meu ver, e isto se trata de uma hipótese de trabalho, este funcionamento ideológico do discurso desses grandes magnatas controladores de grandes empresas tecnológicas são também uma atitude em relação ao tempo histórico. Séries de condutas que embaralham os diagnósticos de François Hartog em relação ao passado e futuro no presente do pós-guerra:

Hartog sublinha que sua interpretação da experiência presentista do tempo tem uma percepção amplamente compartilhada, ela corresponderia à maneira pela qual seus contemporâneos experimentam o tempo. Contrariamente ao que ocorrera na modernidade, os homens sob o presentismo teriam perdido sua fé no progresso e na história (IEGELSKI, 2016, p. 392).

De forma muito próxima, Reinhart Koselleck (2006) localizou o conceito de história em seu campo semântico, indicando os vínculos de uma nova ordem de significância dos tempos históricos a partir da Revolução Francesa, acontecimento que abriu uma nova temporalidade em ruptura com a história *magistra vitae*. Nesta nova ordem do tempo, o presente se orientava pela previdência de um futuro como realização da história universal. Para Hartog, esse futurismo se esgotou aos finais da Segunda Guerra Mundial, dando lugar a um regime presentista (HARTOG, 2013). A instrumentação heurística de Hartog é passível de crítica em virtude de sua homogeneidade e linearidade, mas não conduz a uma normatividade ou um substrato ontológico (TURIN, 2016, p. 596), dessa forma, é possível indagar acerca de um novo processo de desgaste e da formação de um novo regime a partir da interface digital, sendo esta implicada pela cibernética como um exercício de governo da vida e da morte.

É redundante explicar o termo cibernética como um exercício de governo. Matemático do MIT, Norbert Wiener se tornou o mito detentor da palavra cibernética como uma tradução da “[...] palavra grega *Kubernetes*, ou ‘pilôto’, a mesma palavra grega de que eventualmente derivamos nossa palavra ‘governador’” (WIENER, 1974, p. 15). Para Fred

Turner (TURNER, 2006, p. 25-26) a cibernética teria se tornado uma retórica incorporada pelas noções de networking e empreendedorismo, transformando-se em uma forma institucionalizada de poder. Com isso, Turner (TURNER, 2006, p. 8) demonstrou que, logo em seus primeiros momentos de existência, a cibercultura incorporou as forças econômicas, tecnológicas e estatais, desfazendo uma história de um movimento de contracultura que fora posteriormente apropriado por estas forças. Ou, como o Tiqqun alertava aos finais da década de 1990:

Convertido em ideologia, o liberalismo serve de cobertura a um conjunto de novas práticas técnicas e científicas, uma difusa “segunda cibernética”, que apaga deliberadamente o seu nome de baptismo. Desde a década de 1960, o próprio termo cibernética se dissolveu em termos híbridos. A explosão das ciências não permite mais nenhuma unificação teórica: a unidade da cibernética já se manifesta praticamente pelo mundo que ela configura no dia a dia (TIQQUN, 2013, p. 21, tradução nossa).

No espaço do agora cibernético, onde a espera inautêntica-imprópria (PEREIRA; ARAUJO, 2019) encerraria o futuro e passado na ânsia de uma nova interação entre a máquina e o humano, o usuário ansioso pela atualização se transformou, na verdade, em um corpo útil, produtor da matéria prima essencial para a movimentação das engrenagens do capitalismo da informacional (DIAZ-ISENRATH, 2008; ZUBOFF, 2019): o dado. Toda a economia datificada se sustenta nesta capacidade de prever ou de dominar as incertezas, passando pela representação e memorização do passado (TIQQUN, 2013).

No painel do Fórum Econômico Mundial em Davos, as respostas de Eric Schmidt, frente ao dilema das tecnologias destruírem postos de trabalho, sintetizaram-se na inevitabilidade do processo. O ônus de conter o avanço tecnológico caberia aos governos, que deveriam investir em “capital humano” (SCHMIDT *apud* GOODMAN, 2012). De acordo com Wendy Brown (BROWN, 2015, p. 175-177), uma educação superior ampla e acessível foi uma das

grandes baixas na ascendência da ordenação neoliberal no mundo Euro-Atlântico. Sob a lógica governativa de mercado, o objetivo da universidade passou da formação de agentes da vida pública para a fabricação de capital humano. Em momento recente, Schmidt, junto com e o governador do estado de Nova Iorque Andrew Cuomo, revelaram os planos de aproveitar o isolamento em decorrência da pandemia e transformar a educação em um teletudo (SCHMIDT *apud* KLEIN, 2020). A pandemia seria uma janela de oportunidade para o funcionamento da destruição-criativa. Neste horizonte, o futuro da educação é on demand com professores e pesquisadores em regime uberizado de trabalho.

As hipóteses do Tiqqun em torno das capacidades governativas do capitalismo cibernético, da “[...] auto-regulação social na valorização da informação” (TIQQUN, 2013, p. 13, tradução nossa), indicam os problemas da gerência cibernética da ciência. No futuro-presente da ordenação cibernética das plataformas digitais, quase todas as minúcias da produção de saber universitário estão sob o juízo da economicização. Isto, ao meu ver, contribui para a criação de uma personalidade autodisciplinada (TIQQUN, 2013, p. 18) em tempos que as demandas sociais clamam por uma abertura dos regimes disciplinares da história. Perceber o governo cibernético da ciência auxilia na compreensão deste estado das coisas, no qual o crescente número de historiadores qualificados pelos sistemas avaliativos não é capaz de impedir o isolamento cada vez maior da disciplina.

BREVES CONSIDERAÇÕES FINAIS: TEMPO DE DECIDIR.

O estágio de desenvolvimento de uma pandemia justamente medrou a ideia de que estamos sob uma imposição dos meios digitais. Estou de acordo que o uso das tecnologias informacionais altera o lugar social das práticas e das escritas de história no contemporâneo. Mesmo que facilitem e simplifiquem muitas atividades de

pesquisa e ensino nesse atual contexto, surgem os relatos diante das dificuldades em dar aulas para um mosaico de diferentes imagens, na sua maioria pequenas telas negras de alunos que optam por cortar o ínfimo signo de presença no ambiente virtual. Além do mais, deixou de ser surpresa quando chegamos ao estágio em que professores da rede privada são substituídos por “robôs” para a tarefa de correção de provas (DOMENICI, 2020).

No entanto, a machine learning ainda diz muito mais a respeito do uso dos humanos pelos humanos do que ao uso dos humanos pelas máquinas. A inteligência artificial ainda é dependente de uma força laboral para a codificação e processamento de dados. Permanece, de certa forma, antropocêntrica, implicada por distinções de gênero, classe e raça, como os trabalhos de Cathy O’Neil (2016) e Safiya Umoja Noble (2018) indicaram. Os alarmes das ficções científicas e dos documentários, que deslocam nossas miradas para as figuras híbridas dos ciborgues ou entidades fantasmáticas, devem ser vistas com certa cautela, pois:

[...] com o retorno da informação (o real formalizado) ao *real* (o real informalizável da vida), percebemos que as conexões entre técnicas, culturas, ideais, modos de vida não estão desvinculadas das cadeias de *coisas reais* que as formam [...] (HONESKO, 2020, p. 98-99).

Se nos encontramos em um presente infundável ou na angústia da espera do atual, devemos muito a uma concepção cibernética de mundo que orienta também as experiências do tempo. O futurismo dos sonhadores do Vale do Silício é um plano de informar os desígnios do real. A insistência na inevitabilidade de um sistema lançado ao futuro escamoteia que o problema da cibernética é a reprodução do presente (TIQQUN, 2013, p. 12). As utopias futuristas dos empreendedores hi-tech não escapam da entropia sistêmica de modelos ingovernáveis. Mesmo nessa angústia de perceber as forças que asso-

lam o presente e tentam dominar o futuro, o presentismo não é uma ontologia, ele é um modo plenamente histórico. Portanto, o instante é de decisão, os horizontes permanecem abertos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fábio Chang de. O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas históricas. *Aedos*, v. 3, n. 8, p. 9-30, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2SXMM8U>. Acesso em: 21 out. 2020.

BROWN, Wendy. **Undoing the demos**: neoliberalism's stealth revolution. New York: Zone Books, 2015.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. História Pública e redes sociais na internet: elementos iniciais para um debate contemporâneo. *Revista Transversos*, v. 7, p. 35-53, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2N3GW-Qx>. Acesso em: 17 jun. 2020.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

DIAZ-ISENRATH, Maria Cecília. **Máquinas de pesquisa**: o estatuto do saber no capitalismo informacional. 2008. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas. Disponível em: <https://bit.ly/3kjhtN>. Acesso em: 21 out. 2020.

DOMENICI, Thiago. Faculdades da Laureate substituem professores por robô sem que alunos saibam. **Folha de São Paulo**, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3kp1e5P>. Acesso em: 23 out. 2020.

FIGUEIREDO, Luciano R., História e Informática: O uso do computador. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

GOODMAN, Peter S. Eric Schmidt at Davos Praises Globalization, Dismisses Jobs Crisis. **Huffington Post**. Disponível em: <https://bit.ly/3kiM-w0p>. Acesso em: 21 out. 2020.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade**: Presentismo e Experiências do Tempo. Tradução de Andréa S. de Menezes, Bruna Beffart,

Camila R. Moraes, Maria Cristina de A. Silva e Maria Helena Martins. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HARTOG, François. Tempo e patrimônio. **Varia história**. [online]. 2006, v. 22, n. 36, p. 261-273. DOI 10.1590/S0104-87752006000200002. Disponível em: <https://bit.ly/37H2oWK>. Acesso em: 23 out. 2020.

HONESKO, Vinícius Nicastro. Sobre o governo das memórias: aspectos de um domínio do real. **BOLETIM DE PESQUISA NELIC (ON-LINE)**, v. 19, p. 87-102, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3obHODQ>. Acesso em: 22 out. 2020.

IEGELSKI, Francine. Resfriamento das sociedades quentes? - crítica da modernidade, história intelectual, história política. **Rev. Hist.** (São Paulo), São Paulo, n. 175, p. 385-414, dez. 2016. DOI 10.11606/issn.2316-9141.rh.2016.109305. Disponível em: <https://bit.ly/2XyCwXU>. Acesso em: 05 jun. 2020.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Nota Técnica**: COVID-19 e medidas legais de distanciamento social: isolamento social, gravidade da epidemia e análise do período de 25 de maio a 7 de junho de 2020 (boletim 5). Brasília: Ipea, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3l44vrl>. Acesso em: 2 out. 2020.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: Contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução de Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

KLEIN, Naomi. **A doutrina do choque**. A ascensão do capitalismo de desastre. Tradução de Vânia Cury. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KLEIN, Naomi. How big tech plans to profit from the pandemic. **The Guardian**, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3hMo8mV>. Acesso em: 13 maio 2020.

LADURIE, Emmanuel Le Roy. La fin des érudits. L'historien de demain sera program-meur ou se sera pas. **Nouvel Observateur**, 3 maio 1968. Disponível em: <https://bit.ly/37BVWyc>. Acesso em: 16 jun. 2020.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LUCCHESI, Anita. **Digital History e Storiografia Digitale**: estudo comparado sobre a escrita da história no tempo presente (2001-2011). Dissertação (Mestrado em História Comparada) - Programa de Pós-graduação em História Comparada da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

NICODEMO, Tiago Lima; CARDOSO, Oldimar Pontes. Meta-história para robôs (bots): o conhecimento histórico na era da inteligência artificial. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, v. 12, n. 29, 28 abr. 2019. DOI 10.15848/hh.v12i29.1443. Disponível em: <https://bit.ly/2N8km9m>. Acesso em: 17 jun. 2020.

NOBLE, Safiya Umoja. **Algorithms of Oppression: How Search Engines Reinforce Racism**. New York: New York University Press, 2018.

NOIRET, Serge. História Pública Digital. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 28-51, maio 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2U-P5eCa>. Acesso em: 15 maio 2020.

O'NEIL, Cathy. **Weapons of math destruction: how big data increases inequality and threatens democracy**. First edition. New York: Crown Publishers, 2016.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; ARAUJO, Valdeí Lopes de. **Atualismo 1.0 - Como a ideia de atualização mudou o século XXI**. 2. ed. Ouro Preto: SBTHH, 2019. Ebook.

REVISTA AEDOS, RA - UFRGS. V. 12, N. 26 (2020) - Dossiê “Digital Humanities e o fazer histórico na contemporaneidade”. **Revista Aedos**, [S.l.], v. 12, n. 26, ago. 2020. ISSN 1984-5634. Disponível em: <https://bit.ly/3nZxmPB>. Acesso em: 16 out. 2020.

REVISTA ESBOÇOS, RE – UFSC. v. 27, n. 45 (2020) – Dossiê “História Digital e Global: Novos Horizontes para a investigação histórica”. **Revista Esboços**, [S.l.], v. 27, n. 45, 2020. ISSN 2175-7976. Disponível em: <https://bit.ly/3lLAP2y>. Acesso em: 16 out. 2020.

SCHMIDT, Eric; COHEN, Jared. **The new digital age: reshaping the future of people, nations and business**. New York: Knopf, 2013.

SCHMIDT, Eric; ROSENBERG, Jonathan; EAGLE, Alan. **How Google Works**. New York: Grand Central Publishing, 2017.

SCHMIDT, Eric; ROSENBERG, Jonathan; EAGLE, Alan. **Trillion Dollar Coach Eagle: the leadership playbook of Silicon Valley's Bill Campbell**. New York, NY: Harper Collins Publishers, 2019.

SILVEIRA, Pedro Telles da. **História, técnica e novas mídias: Reflexões sobre a história na era digital**. Tese (Doutorado em História). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/344XjvS>. Acesso em: 10 set. 2020.

SONTAG, Susan. "The Imagination of Disaster". **Commentary Magazine**. 1965. Disponível em: <https://bit.ly/31CVq1o>. Acesso em: 23 out. 2020.

STRÖM, T. E. Into the Glorious Future: The Utopia of Cybernetic Capitalism According to Google's Ideologues. *In*: HUDSON, C., WILSON, E. (Ed.). **Revisiting the Global Imaginary**. Cham: Palgrave Macmillan, p. 105-121.

TAVARES, Célia Cristina da Silva. História e Informática. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

TIQQUN. **La hipótesis cibernética**. Buenos Aires: Hekht, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/34cQr9o>. Acesso em: 20 out. 2020.

TURIN, Rodrigo. As (des)classificações do tempo: linguagens teóricas, historiografia e normatividade. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 33, p. 586-601, dez. 2016. DOI 10.1590/2237-101x017033012. Disponível em: <https://bit.ly/3dJXCrS>. Acesso em: 06 jun. 2020.

TURNER, Fred. **From counterculture to cyberculture: Stewart Brand, the Whole Earth network, and the rise of digital utopianism**. Chicago: The University of Chicago Press, 2006.

WIENER, Norbert. **Cibernética e sociedade: o uso humano de seres humanos**. Tradução de José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1974.

ZUBOFF, Shoshana. **The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power** (1. ed.). Public Affairs, 2019.

Memoriais acadêmicos como escrita da história

A trajetória de Maria Efigênia Lage de Resende (1958-1991)

João Victor da Fonseca Oliveira¹

INTRODUÇÃO

Em setembro de 1991, a professora Maria Efigênia Lage de Resende apresentou seu Memorial ao Departamento de História da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em concurso para o cargo de professora titular.² Em texto escrito ao longo de 124 páginas, a autora defendeu diante de seus pares o resultado do que teria sido a elaboração de sua trajetória acadêmica, instituindo sua própria prática profissional como objeto de reflexão. Nos traços daquilo que esta fonte histórica nos permite interrogar, podemos notar não só um exercício de memória que, como tal, busca assegurar uma identidade para seu narrador, mas também o contorno de uma ideia de formação em História.

Neste documento, que ainda desperta pouca atenção entre historiadores, Maria E. L. Resende mobilizou os recursos da escrita

1 Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestrando PPGH. Professor de História SEE-MG.

2 O título de “Professor(a) Titular” é o mais alto grau da carreira docente universitária.

historiográfica, disponíveis àquele momento, em um esforço de ter-se como objeto de inquérito (RESENDE, 1991, p. 9). O exercício autobiográfico, ali empreendido, deu contornos específicos à dimensão educativa que sua narrativa empenhava: buscou estabelecer por meio dos traços de sua trajetória a constituição de um espaço de formação a que sua atuação como professora, pesquisadora, e em cargos administrativos, não esteve desvinculada.

Ao longo de seu memorial, Maria Efigênia demarcou posição entre a pesquisa e o ensino, intimamente preocupada com a dimensão da formação. Seu texto é resultado de um período de intensa transformação dos modos de produção do conhecimento histórico, como também de reformulação do currículo de História, e de instalação do Programa de Pós Graduação (1990) e, por isso mesmo, serve-nos para pensar as experiências de uma época. Em diálogo com o modelo de universidade preconizado pela Reforma Universitária, na década de 1960, assentado no tripé “ensino-pesquisa-extensão”, a autora fixou recorrentemente, em sua narrativa, seu lugar de pesquisadora, mas, sobretudo, de professora.

Ao fazê-lo, Maria E. L. Resende recobre um debate dentro do próprio departamento, dando vistas sobre um contexto social mais amplo que é o próprio momento de constituição de modelos e de identidades em torno da produção do conhecimento histórico, no quadro das instituições universitárias. Sua trajetória aproxima-se, desse modo, com a história da própria universidade em que foi aluna (1954-1958) e professora (1958-2000) e pode ser pensada como uma vertente explicativa de uma experiência geracional, marcada também pela ditadura civil-militar (1964-1985).

Entre a instituição e a disciplina, a trajetória de Maria E. L. Resende atravessou diferentes pontos dessa trama. A professora emérita da UFMG foi membra do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e Superintendente do Arquivo Público Mineiro

(APM). Foi coautora da Coleção “História de Minas Gerais”, e de coleção de livros sobre história do Brasil e livros didáticos (sobretudo para 5ª e 6ª séries) de grande sucesso editorial, e outros; atuou na reorganização do currículo do Curso de História, da UFMG, e na Implantação da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal de Ouro Preto; Coordenou pesquisas e publicações em torno da memória institucional da UFMG, tais como: Coleção Memória de Reitores (1961- 1990) – publicado em 1998 e a história da Fundação Mendes Pimentel (FUMP). Foi também responsável pela organização do arquivo, até então mantido em sigilo, da extinta Assessoria Especial de Segurança e Informações (AESI), instalada na UFMG pela Ditadura civil-militar. Para além de sua vasta produção e atuação institucional, dentro e fora da UFMG, Maria E. L. Resende parece atribuir uma feição própria à historiografia produzida na universidade, em que ensino e pesquisa, formação e escrita da história se articulam em sua produção intelectual, de maneira a tensionar as próprias possibilidades do conhecimento histórico, reforçando a busca por sua historicidade.

Este trabalho é parte de um projeto de pesquisa que tem como principal desafio compreender, dentro de um quadro mais amplo sobre a história da produção do conhecimento histórico, as conexões entre o particular e o geral no que tange à formação de professores e a escrita da história, tematizando a relação entre ensino e pesquisa, por meio da trajetória de vida de Maria E. L. Resende, no contexto de uma universidade pública, a UFMG. Isso implica indagar: A que modelo de professora, pesquisadora, historiadora, e de produção do conhecimento e formação em História, Maria Efigênia esteve vinculada? De que forma sua trajetória ilumina outros modelos de historiador(a) e de professor(a) e de produção do conhecimento histórico, em disputa, no contexto entremeadado pela Reforma Universitária e instalação da Pós-Graduação em História, na UFMG? Quais tensões entre formação e escrita da

história marcaram as mudanças provocadas pela Reforma Universitária, na década de 1960, até a implantação do Programa de Pós-Graduação em História, em 1990, na esteira do projeto modernizador brasileiro?

Assim sendo, por meio da reflexão sobre as transformações ocorridas no Ensino Superior na segunda metade do século XX, destacadamente as reformas universitárias e a profissionalização do conhecimento histórico no interior das universidades, desejamos compreender e problematizar a trajetória da professora e historiadora Maria Efigênia Lage de Resende, cujo itinerário parece iluminar as diferentes conexões que aqui buscamos discutir.³

Partimos da hipótese de que a trajetória de Maria Efigênia Lage de Resende pode ser tomada como expressão do movimento reformista universitário ocorrido na década de 1960. Sua atuação institucional e sua produção historiográfica conformam uma experiência historiadora (e, por que não dizer, uma identidade historiadora) atravessada pela discussão em torno dos modelos e práticas disponíveis na segunda metade do século XX, no interior da universidade.

Compreendemos, assim, que os projetos de formação, de produção historiográfica, de atuação institucional, de ensino e pesquisa, como também os projetos de memória não estão dissociados no que tange às tramas empreendidas pelos sujeitos, ao longo da história. Antes disso, são construções narrativas de diferentes naturezas, mas que mobilizam, se tomadas em conjunto, as formas pelas quais as pessoas caracterizam sua atuação e dão sentido às suas trajetórias, demarcando os traços de um experiência.

3 Para Fávero (2006), “não poderá ser, portanto, o ‘fenômeno universitário’ analisado fora de uma realidade concreta, mas como parte de uma totalidade, de um processo social amplo, de uma problemática mais geral do país” (p. 19).

MEMORIAIS ACADÊMICOS COMO ESCRITA DA HISTÓRIA: ALGUNS APONTAMENTOS

A escrita de memoriais acadêmicos alcança quase um século no interior das universidades brasileiras. A genealogia dessa prática remonta às primeiras décadas do século XX, em 1935, com o recém processo de institucionalização das primeiras universidades brasileiras. Com maior ou menor tradição, as universidades têm solicitado a seus professores, no mais alto nível de suas carreiras, que escrevam memoriais sobre suas respectivas trajetórias. O mesmo fenômeno que permite sua ocorrência nos leva a indagar sobre o lugar galgado pela subjetividade, no interior das instituições universitárias, frente aos pressupostos objetivistas da ciência. Convida-nos a um olhar atento sobre o gesto escriturário que desponta como prática.

Poderíamos, então, nos perguntar: qual é a natureza de um memorial acadêmico? Em geral, são definidos como autobiografia intelectual, escrita por professores para responder a uma demanda institucional (CAMARA, 2012, p. 15). Classifica-se também como ego-documento: uma narrativa autobiográfica de natureza institucional (SCHULZE, 2005; LEJEUNE, 2008 *apud* SILVA, 2016). Mas seriam apenas narrativas autobiográficas constituídas a partir de uma demanda institucional?

Ao olharmos para a trajetória de vida de Maria E. L. Resende, a partir de seu Memorial para professora Titular, o que se pretende é problematizar o “trabalho de memória”, tal como identifica Ricoeur (2007): de reorganização das lembranças dispersas, de identificação dos significados individuais e coletivos que a elas foram atribuídos no presente e de como elas foram ressignificadas ao longo da duração do evento. O que se pretende é realizar uma primeira operação com a memória, ao identificar como o discurso dos sujeitos sociais atribui sentidos, aproximando presente e passado, a partir

da interpretação de experiências e expectativas. Já que, “a memória não é um arquivo senão um ordenador que ativa um processo de constante leitura e aprendizagem” (PASQUALI, 2013, p. 201). Num decurso que é também experiência, já que “da experiência aprendemos um saber e o reconstruímos permanentemente através de novos sentidos e significados que podemos dar-lhes” (*ibidem*).

Em seu discurso memorial, Maria Efigênia assim elabora sua trajetória acadêmica:

[...] No meio do caminho entre a Universidade dos Catedráticos e a Universidade dos Departamentos, a Reforma Universitária, rompendo com o sentido do contínuo, que traz em si a crença na semelhança dos tempos (ARIËS, 1989, p. 211). É da minha inserção e participação nesse processo que busco tecer os vários fios deste memorial. É ele que fornece o sentido da reconstrução de minha trajetória acadêmica (RESENDE, 1991, p. 11).

O sentido empenhado e fornecido pela narrativa de Maria Efigênia ancora-se na história da instituição fixando-a como parte de sua própria trajetória. Aparentemente o movimento de estruturação da Pós-Graduação em História, ocorrido um ano antes da defesa do Memorial, parece devolvê-la à década de 1960, quando as reformas forneceram repertórios importantes para a constituição de sua experiência na Universidade. Talvez seja nessa experiência reformista, vivenciada na década de 1960 e depurada nas décadas seguintes, Maria Efigênia estabeleça a geração a qual deseja se vincular.

De fato, não só pela leitura do memorial, mas pelo cotejamento de outras fontes, a trajetória temática de vida de Maria Efigênia aproxima-se à história da própria universidade em que foi aluna e professora. Mas não se confunde com ela. Para ela, o significado da universidade pré-68 é uma vertente explicativa de uma experiência geracional. A universidade pós-68 reúne esse espaço de

experiências, ao mesmo tempo em que projeta um horizonte de expectativas, dentro de um processo de transformação/reestruturação da educação e da produção do conhecimento histórico, da articulação entre ensino secundário e superior, entre ensino e pesquisa. A intenção que une a própria trajetória à trajetória da instituição, contudo, configura-se como um projeto de memória (VELHO, 2003). Nas palavras de Maria E. L. Resende:

O que pretendo é, tão somente e sem deslocamento do objeto, buscar a identidade da minha trajetória acadêmica, visando a alcançar um nível explicativo mais consistente. Eis que sua identidade é, simultaneamente, um processo de individuação e um processo institucional, processo que lhe force a marca que a inclui em uma experiência coletiva (RESENDE, 1991, p. 11).

Em Maria Efigênia Lage de Resende, podemos identificar uma memória que é mobilizada para atribuir pertencimentos, na medida em que mantém operante um desejo de identidade (a atestação de si, à despeito da mudança), levando-a a reconhecer que: “É, assim, no confronto de dois tempos, mediação entre passado e presente, que se estrutura minha narração” (RESENDE, 1991, p. 9-10). O sentido de sua narrativa é fornecido, primordialmente, através da vinculação entre memória individual e trajetória institucional como resultados de uma experiência coletiva. Dentro dessa produção discursiva, sua prática docente e trajetória institucional são vinculadas, grafando seus modelos de atuação e definindo uma “identidade” a qual se associa.

Para Maria Efigênia, a docência, a pesquisa, a extensão e o envolvimento com as questões de administração acadêmica fazem parte de um “processo integrado da prática acadêmica” (RESENDE, 1991, p. 12).

Ao denunciar aquilo que considera “elitismo da pesquisa científica” nos anos setenta, Maria Efigênia o associa à Pós-Graduação como instância exclusiva de acesso a pesquisa. Essa ex-

periência partia, evidentemente, de outros departamentos e universidades. Já que na UFMG, a Pós-Graduação em História seria instalada somente na década de 1990. Contudo, a experiência de participação em outros espaços, notadamente a Pós-Graduação em Ciência Política, revela-se não sem algum constrangimento. A crítica concentra-se ao que ela denomina de “degradação dos cursos de Graduação”, como também a defasagem de investimentos nas áreas de Ciências Humanas e Sociais. “Senti muito de perto a departamentalização, que se buscava justificar como forma de fazer emergir a pesquisa, e a preterição do Departamento em questão de financiamento para pesquisa, por não possuir curso de Pós-Graduação” (RESENDE, 1991, p. 13).

Embora os cursos de Pós-Graduação na UFMG estivessem muito mais ligadas, inicialmente, à formação do que ao desenvolvimento de pesquisa (FARIA FILHO; OLIVEIRA, 2018). A Coordenação de Ensino e Pesquisa através da Resolução 11/1969 fixou as Normas Gerais da Pós-graduação, conforme caracteriza:

A pós graduação a que se referem estas normas é constituída pelo ciclo de cursos regulares em seguimento aos de graduação e que visam a desenvolver e aprofundar a formação neles adquirida, conduzindo à obtenção de grau acadêmico (UFMG, 1970, p. 27).

O paradigma do “ensino com pesquisa”, contudo, era anterior a isso. A vivência de ensino experimental e a busca por patamares de qualidade na Educação (discussão bastante presente no processo de implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1991) tornava a correlação educação/pesquisa/desenvolvimento necessária para a superação do atraso e da crise universitária.

A questão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, configurada em inúmeras propostas, nem sempre convergentes, é princípio, no meu entendimento, do

que compreendo por formação universitária. O discurso didático, o discurso científico e o discurso extensionista não são idênticos. A autonomização provoca a ruptura da indissociabilidade. A interseção desses discursos é sempre complexa e provoca questionamentos muitas vezes bem fundados. Para mim, é nos meandros dessa interseção que é crítica, que se situa o desafio do trabalho acadêmico (RESENDE, 1991, p. 14).

Mais uma vez, Maria Efigênia se refere às questões colocadas no presente da feitura do memorial, como parece ser a tônica de toda a introdução do memorial. Evidentemente, a experiência da “automização”, a “ruptura da indissociabilidade” só iria ser experimentada após a reforma universitária que os instituiu. Nisso consiste também uma preocupação com o que chama de “fragmentação pedagógica” que, ao longo do memorial, anuncia-se mais como constatação do que como risco.

Embora distinga os discursos didático, científico, extensionista, ao afirmar que não são idênticos, tais fronteiras não se explicitam tão facilmente em sua trajetória acadêmica. Parte disso refere-se a sua localização nos “meandros da interseção entre esses discursos”. Desse mesmo modo, a professora assim reúne as matrizes de sua atuação:

a problemática da correlação entre as práticas de ensino da História nos níveis de 1º e 2º Graus, Graduação e Pós-Graduação, com ênfase nos últimos anos, na articulação Graduação/Pós-Graduação;
o desenvolvimento de uma linha de pesquisa que trata dos nexos entre poder e ideologia/dominação em momentos de interseção crítica entre o regional (Minas) e o nacional, em cujo desdobramento se insere o trabalho com a sistematização das fontes, as análises da produção historiográfica e os catálogos de fontes, assessorias e consultorias;
administração acadêmica, através do exercício de cargos e funções administrativas e participação em órgãos colegiados, comissões e assessorias.

As dimensões relacionadas ao ensino, a pesquisa e a administração acadêmica acabam atravessando as três linhas básicas de atuação descritas por Maria Efigênia. Seja porque os procedimentos de pesquisa era parte de seu entendimento sobre o ensino de história, como também o ensino, o trabalho com as fontes, e sua atuação institucional eram partes dessa “prática acadêmica” que conformava seu modelo de produção do conhecimento histórico nos moldes universitários.

Senão pela prática, a proposta e os projetos de Maria Efigênia sintetiza a apropriação dos debates da reforma universitária desde o lugar da produção do conhecimento histórico, distinguindo-lhe, em alguma medida, dos modelos de produção anteriores e daqueles que vão se instituir com a criação do programa de Pós-Graduação em História, na UFMG. Esses modelos de atuação sintetizam aquilo que se anuncia não como sua prática acadêmica, mas identidade historiadora constituída por meio de uma experiência de formação, fortemente conformada numa primeira dimensão pelas discussões modernizadoras que tomavam as universidades como parte das reformas educacionais pretendidas à sociedade em desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diferentes temporalidades da memória, da escrita, da recordação do vivido, das instituições percorridas, da produção, da vida pessoal, da percepção de sua própria temporalidade, dos outros, correspondem a um caleidoscópio formador dos espectros e de imaginações que atravessam a narrativa, na tentativa de dar um testemunho de si, por meio da produção histórica, como resultado de uma experiência historiadora. Desse modo, a narração “inscreve a experiência numa temporalidade [...] A narração também funda uma temporalidade [...]” (SARLO, 2007, p. 25), afirma Beatriz Sarlo, ao sugerir que a compreensão do vivido atravessa as formas de narrar, sem deixar de lado a pertinência de suas problematizações.

O estudo da obra de uma mulher historiadora, e da sua produção memorial-institucional como parte dessa obra, implica reconhecer, quando não sugerir, um deslocamento que repensa (e não só amplia) os critérios que definem as possibilidades das produções historiográficas em suas múltiplas formas, suportes, traços, temporalidades e manifestações. A “escrita da história”, “texto”, “atuação”, “trajetória”, “repertório”, “reflexão” podem assim ser tomados sob um ponto de vista menos dicotomizado.

Muito embora o aparato legislativo e os discursos produzidos durante os movimentos reformistas apontem para o surgimento um novo “paradigma universitário”, assentado no “Ensino, Pesquisa e Extensão”, boa parte do repertório de atuação dos professores nesse novo modelo de universidade derivam suas referências de uma tradição já estabelecida. Contudo, vemos se articular um tipo específico de atuação na trajetória de Maria E. L. Resende, que embora se estabeleça como professora a partir do tripé da reforma universitária, guarda importantes influências de historiadores como José Honório Rodrigues e Francisco Iglésias cujos modelos de atuação e produção historiográfica influíram significativamente em seus trabalhos.

A compreensão mais ampla sobre as discussões universitárias em geral, e sobre a produção do conhecimento histórico, de modo particular, alcança relevância quando estendidas ao espaço público no qual foram constantemente disputados, deslocados e transformados e ressignificados. Seja pelos movimentos institucionalizados, seja pelas posições particulares poderemos entrever a história da historiografia grafada também pelas instituições que a conformam, e pelas trajetórias que lhe conferem sentido.

Aparentemente, as últimas décadas forjaram uma memória potente em torno das instituições universitárias e das formas de produção do conhecimento histórico. A partir de uma memória da resistência universitária, foram ocultando da memória institucional os alvitre infligidos às universidades, como também as adesões e

acomodações à ditadura civil-militar. Além disso, a formação da memória disciplinar contribuiu para o apagamento daquelas que eram marcas fundamentais das práticas, das experiências e das identidades historiadoras até a criação e institucionalização dos programas de Pós-Graduação: os modelos híbridos de atuação universitária, a articulação entre ensino e pesquisa, as relações entre a escola e a universidade, a produção do conhecimento histórico próprio ao tempo e às condições dos professores das universidades reformadas.

Cada vez mais, a desnaturalização do fazer histórico coloca o historiador e seu campo de saber em uma constante ação reflexiva (CATROGA, 2010). A escrita, como produto histórico, não é neutra, também as práticas institucionais no conjunto das quais tal escrita torna-se possível, também não é. Se “a vida de cada indivíduo não se esgota na sua narração e a narração também faz parte da vida” (DOMINICÉ, 2008. p. 37). Isso implica considerar que a forma da narração também é conteúdo. Ao mesmo tempo, que a escrita da história, e a história da historiografia também podem ser compreendidas por meio das práticas institucionais que as configuram.

As questões, aqui levantadas, ajudam-nos a refletir sobre como os(as) historiadores(as) lidam com a memória da disciplina histórica. Além disso, permite-nos um recuo crítico que articulam os modos pelos quais narrativas e narradores são silenciados(as) nos processos de sacralização da memória disciplinar.

O extraordinário (no sentido lato do termo) desse tipo de investimento, realizado no exercício aqui proposto, não é pensado apenas na dimensão do conteúdo expresso nos memoriais, ou numa apreciação de formas singulares ou surpreendentes em que possa se estabelecer, mas sua própria posição como material para a reflexão histórica, como um gênero específico da historiografia - também como analítica de sua historicidade-, compreendidos a partir de seus próprios critérios de validade.

Os memoriais podem ser fontes privilegiadas na procura por elementos com os quais possamos pensar o lugar da subjetividade na prática científica universitária, ou mesmo no exercício da operação historiográfica; o recurso à intuição e a emotividade na ciência; os ritos institucionais universitários que conformam modelos de formação e progressão na carreira científica; a narrativa de si e da trajetória acadêmica como recurso à escrita da história; as produções memoriais sobre a carreira do(a) historiador(a) como analítica da própria história da historiografia; ou como os sujeitos tomam consciência de sua temporalidade e como reconstituem sua própria historicidade. Dentre tantas outras incursões possíveis, essa fonte nos dá mostras de suas potencialidades e despontam como rastros em meio a restos, traços e riscos.

REFERÊNCIAS

DOCUMENTOS

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. **MEMORIAL**. Belo Horizonte, 1991. Memorial apresentado no concurso para o cargo de professor titular. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte - 1991.

UFMG. **RELATÓRIO DE ATIVIDADES DA UFMG**. Biblioteca Universitária (Coleção Memória Intelectual da UFMG), 1970.

BIBLIOGRÁFICAS

CAMARA, Sandra Cristinne Xavier da. **O memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica do Ensino Superior no Brasil**. Natal, 2012 (Tese de Doutorado).

CATROGA, Fernando. O valor epistemológico da história da história. *In*: RIBEIRO, Maria Manuela (coord.). **Outros Combates pela história**. Coimbra: Imprensa da universidade de Coimbra, 2010.

DOMINICÉ, Pierre. Biografização e mundialização: dois desafios contraditórios e complementares. *In*: PASSEIGGI, M. C.; SOUZA, E. C.

(Auto)Biografia: formação, territórios, saberes. Natal: EDUFURN; São Paulo: Paulus, 2008.

FARIA FILHO; L. M; OLIVEIRA, João Victor da Fonseca. Educação e modernização: a UFMG na trajetória de um projeto modernizante (1968-1974). *In: Revista Contemporânea de Educação*, v. 14, n. 29, jan./abr. 2019.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *In: Educar, Curitiba*, n. 28, Editora UFPR. p. 17-36, 2006.

PASQUALI, Laura. Narraciones, memórias, identidades: conceptos y problemas. *In: Memórias de la lucha armada em Argentina (1969-1976). Revista Antíteses*, v. 6, n. 11, p. 193-213, jan./jun. 2013.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa 3**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

SARLO, Beatriz. **Tempo Passado**. Cultura da memória e guinada subjetiva. Rosa Freire D'Águiar (Trad.). São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

SILVA, Wilton Carlos Lima. Saber inventar: o memorial acadêmico na encruzilhada da autobiografia e do egodocumento. *In: MÉTIS: história e cultura*. v. 15, n. 30, p. 44-67, jul./dez. 2016.

VELHO, Gilberto. Memória, Identidade e Projeto. *In: VELHO, Gilberto. Projeto e Metamorfose*. Antropologia das Sociedades Complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003. p. 56-60.

Intérpretes e ideólogos do Brasil

Em busca do tempo sociológico brasileiro – o caso de Júlio de Mesquita Filho, década de 1930

Francisco Adriano Leal Macêdo¹

Na primeira parte do texto que segue, colocaremos em análise duas entrevistas feita pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC-FGV) no interior do projeto “História da ciência no Brasil”, desenvolvido entre 1975 e 1978 e coordenado por Simon Schwartzman. Começamos pelo depoimento de Paulo Alfeu Junqueira de Monteiro Duarte, referenciado por Carlos Guilherme Mota como um importante intelectual do pensamento social brasileiro, entrevistado em 1977. Conforme demonstra Mota (2010), Duarte ao lado de Mesquita Filho estiveram na linha de frente dos intelectuais brasileiros que receberam a “missão francesa” na recém-criada Universidade de São Paulo na década e 1930. Interessa-nos centralmente as impressões de Paulo Duarte como personagem que contracenou com Júlio de Mesquita Filho e manteve uma amizade – mesmo que algumas vezes estremecida pelas circunstâncias –, por um extenso período da vida.

¹ Graduado em História pela Universidade Federal do Piauí (2018), especialista em História Afro pela Faculdade Dom Alberto (2019), mestrando em História do Brasil pelo Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da Universidade Federal do Piauí (2019-2021). A presente pesquisa é financiada pela CAPES.

Na segunda parte, se fará presente a narrativa de outro nome muito conhecido no pensamento social brasileiro, Darcy Ribeiro. Os trechos em foco são sobre um encontro entre Ribeiro e Mesquita Filho para tratarem das concepções de universidade no Brasil, evidenciando-se enquanto objeto de litígio e um significante em disputa. É um depoimento conflituoso, com uma perspectiva mais agressiva do que a de Paulo Duarte.

Por fim, Mesquita Filho por ele mesmo, em 1939, quando se encontrava exilado pelo “Estado Novo” que então vigorava. Como já era um renomado jornalista, ligado a associações internacionais de imprensa, passa a colaborar com alguns periódicos estrangeiros. No caso que cá fazemos referência é o *La Prensa*, que no final da década de 1930 estivera organizando dossiês sobre o tema das cidades universitárias na América Latina. Numa nota deste documento datilografado, consta que o texto que o brasileiro desterrado escrevera foi “o terceiro de uma série que o grande órgão da imprensa platina vem publicando sobre o problema da construção de cidades universitárias”, acrescentando que “vêm assinados pelas maiores sumidades sul-americanas no assunto”.² Essa descrição nos conduz a perceber a notoriedade adquirida no concerto de intelectuais que se esforçavam em consolidar projetos de pensamento social.

“A ALMA DA UNIVERSIDADE”: JÚLIO DE MESQUITA FILHO POR PAULO DUARTE

No início da história contada, Duarte fala longamente sobre como entrou em contato com as ciências e a sua carreira acadêmica nos dias iniciais da sua atuação na Universidade de São Paulo, que

2 Optamos por fazer essa primeira referência em nota de rodapé para situar o leitor sobre o tipo de fonte de que se trata, já que faz parte de acervo pessoal. Doravante, estará no corpo do texto. MESQUITA FILHO, Júlio de. Cidades universitárias. Documento pessoal do arquivo do jornal O Estado de São Paulo. Buenos Aires, 30 de novembro de 1939. p. 06.

fora fundada na década de 1930. É nesse ponto, da fundação da USP, que o personagem Mesquita Filho entra na conversa e se entrelaça com a história de Paulo Duarte. Segundo ele, sem Júlio de Mesquita Filho não poderia existir a universidade. Quando os dois se conheceram, ainda na década de 1920, Duarte aponta o que afirma ter sido algumas percepções daquela época:

[...] Aí fiquei conhecendo o pensamento do Júlio Mesquita. E o Julinho era um excelente sociólogo. Ele era, por assim dizer, um autodidata. Ele não teve uma carreira de Sociologia. Ele estudou na Suíça, onde fez a formação secundária dele. Veio da Suíça para São Paulo, e fez o curso da Faculdade de Direito (DUARTE, 2010, p. 18).

Conforme demonstrado por Carlos Guilherme Mota, os intelectuais no Brasil passaram a agir nos espaços vazios da prática política como um meio considerado estratégico no terreno das influências. Júlio de Mesquita Filho foi um sujeito cuja trajetória pessoal e intelectual esteve em sintonia fina com “uma certa ideia de Brasil”, com militâncias diversas. Citamos alguns exemplos – mapeados em pesquisa anteriormente realizada:³ o envolvimento no “Movimento Constitucionalista” de 1932, que lhe rendeu um exílio; depois desse engajamento bélico e frustrado, a sua veia intelectual se faria presente em textos produzidos para os editoriais Notas e Informações no período que foi dirigente do O Estado de São Paulo, muitas vezes publicados posteriormente como livros. É digno de nota a sua correspondência com intelectuais brasileiros conhecidos como

3 Os trabalhos que tomam a trajetória de Júlio de Mesquita Filho nessa perspectiva de História Intelectual ainda são escassos. Apresentamos como ponto de referência o seguinte texto, que discute os engajamentos, alianças e negociações do personagem em questão entre 1932 e 1964: MACÊDO, Francisco Adriano Leal. Nação como retórica: a construção da ideia de Brasil por Júlio de Mesquita Filho (1932-1964). 2018. 115 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em História) – Universidade Federal do Piauí, Picos, 2018. Citamos também artigos publicados em periódico anteriormente: MACÊDO, Francisco Adriano Leal. Relíquias da existência de um intelectual: os mundos fraturados de Júlio de Mesquita Filho na “Era dos Extremos”. *Intelligere*, n. 8, p. 17, 30 dez. 2019. MACÊDO, Francisco Adriano Leal. Janela sobre a metrópole órfica: Júlio de Mesquita Filho e a cidade-mundo que habitou. *Voices, Pretérito & Devir*, Ano VII, Vol. XI, N° I, p. 208-228. 25 mai. 2020.

Monteiro Lobato e estrangeiros, como Fernand Braudel e Raymond Aron. Nos interessa saber pistas dos porquês dos esforços intelectuais de Mesquita Filho em definir “onde o Brasil”, conforme famoso verso de Carlos Drummond de Andrade; embaixo de quais cobertores esteve para sonhar o seu próprio país tropical e pátria; qual seria o índice de sucesso das suas conclusões.

Correligionários existiam, conforme o tom quase-épico de Paulo Duarte aponta, fazendo uma certa elegia das intenções de Júlio de Mesquita Filho e as suas ferramentas sociológicas adquiridas autodidaticamente, fíncadas em seus estudos na Suíça. Nesses embates intelectuais, as pistas de um “pensamento brasileiro” indicam a busca da forja de um tempo brasileiro, cujas bigornas retiniram violentamente a altas temperaturas – como veremos adiante através do depoimento de Darcy Ribeiro. Voltamos a citar Carlos Guilherme Mota, sob a justificativa de ter sido um historiador que se dedicou a desvendar as penumbras que residiam nas “ideias de Brasil”. Para Mota (1980), a ideologia da cultura brasileira se faz presente em diversos tipos de produção intelectual. Quando os esforços bélicos falharam em consolidar projetos, meios menos violentos e mais sutis poderiam ser considerados para “transformar o país”, ou afinar a melodia político-cultural sob determinado diapasão.

Stuart B. Schwartz também anota a existência do paradoxo do Brasil ser “tanto uma ideia quanto um lugar”, e que grupos de intelectuais de épocas distintas entraram, por seu turno, numa corrida para redefinir e reinterpretar o significado da “ideia” e remanejar a materialidade do “lugar”. Temos então a busca de um “verdadeiro Brasil”, flertando em cada momento com os diversos brasis, uma “estratégia argumentativa e discursiva” que significava uma projeção para o futuro (SCHWARTZ, 2000). Em outras palavras, as cargas de sedução envolvidas para fazer parecer transcendente e definitivo um determinado Brasil perpassava por estratégias que tinham variados níveis: primeiro, estava implícito a existência de

“verdadeiros brasileiros”; depois, tal narrativa tinha de se fazer o mais verossímilhante possível. Júlio de Mesquita Filho se lançaria nessa esgrima ideológica carregando como florete certas noções sociológicas e um projeto educacional. O trecho abaixo é sintomático desse esforço em se inserir em tal ordem discursiva:

Quando ele foi para o Estado, levou o germe da sua questão universitária. Da necessidade de uma universidade, porque ele era muito lúcido, tinha estudado muito bem. Ele era sociólogo, era um durkheimiano. Até eu dizia: “O Julinho é tão durkheimiano, que se amanhã apresentar-se um crepúsculo vermelho demais, ele diz: Não, aquilo não existe, porque Durkheim não previu. Ele era do grupo, foi ele que fez o Fernando de Azevedo durkheimiano. Fernando de Azevedo era durkheimiano também, até morrer”. Pois é, o Julinho, um dia lembrou de fazer um inquérito sobre o ensino em São Paulo. O ensino primário, o ensino médio, o secundário e o superior (DUARTE, 2010, p. 21).

Esse trecho indica um esforço de encaixar a universidade a ser criada em paradigmas científicos demarcados em torno de um mecanicismo bastante preciso, sem possibilidade de falhas. O modelo deveria ser rígido, para refletir a criação de uma pátria forjada pelas letras. Quando o entrevistador indaga Paulo Duarte acerca da finalidade de todos esses esforços para a criação de uma cidade universitária em São Paulo, menciona que num certo discurso de Mesquita Filho começa afirmando ter sido “vencido pelas armas” e justifica que a USP seria uma maneira de recuperar a “hegemonia perdida”. Essa provocação causa efeito, e Duarte admite prontamente que a criação da universidade era sim “um ato político”, acrescentando que “[...] o sentido do discurso do Julinho é o sentido cultural, é a conquista do Brasil pela cultura. E a cultura estava na Universidade de São Paulo” (DUARTE, 2010, p. 119).

Quando o tema é os intelectuais que pensaram a questão nacional em alguma dimensão, existe um recorrente interesse no passado. Tratava-se de fundar um *porvir* para a Nação, um ser brasileiro.

Dentro desses embates epistemológicos e estéticos para a definição da cultura e da sociedade brasileira, os seus representantes não estavam vinculados a apenas um espectro político. Fazemos cá essa conexão como demonstração que, de fato, as batalhas pela autoridade de dizer a cultura brasileira se articulam como prioridade vital por intelectuais de várias áreas e posições políticas. Quando Júlio de Mesquita Filho, cercado por nomes como o próprio Paulo Duarte e políticos como Armando Sales de Oliveira, se propõe a erigir uma universidade, o regime dos ventos aponta justamente na direção em que a fonte – o depoimento de Paulo Duarte – e o historiador que referenciamos – Carlos Guilherme Mota – situam as suas conclusões: o teor político explícito nos projetos que envolvem o saber, a ideologia latente em cada ato.

A seguir, Duarte é perguntado sobre de quem partia o ato político anteriormente enfatizado, se seria da “elite paulista”. A resposta obtida é que o Armando Sales de Oliveira, cunhado de Mesquita Filho, seria o arquiteto do ato político de conquista cultural. Nesse ponto, o relato do entrevistado ganha um tom particularmente interessante:

Tivemos, em São Paulo, o Armando Sales de Oliveira, que era realmente um homem excepcional, sob o ponto de vista de cultura, honestidade e de princípios. Ele se recusou a fazer um Governo totalitário em São Paulo, sendo um representante do Getúlio. Fundou uma Universidade; permitiu que se fundasse um Departamento de Cultura. Ele tinha os olhos voltados para a cultura, e teve ao lado dele o Julinho, que era um reacionário, não tem dúvida nenhuma, mas um homem de alta cultura. E o Julinho foi a alma da Universidade, e o vigilante da Universidade, principalmente (DUARTE, 2010, p. 121).

As referências a Armando Sales de Oliveira como político ideal, tendo Júlio de Mesquita Filho como escudeiro intelectual são intrigantes. Ligados por um elo de parentesco – com Sales de Oliveira tendo desposado da irmã de Mesquita Filho – dá um tom especial-

mente patrimonialista ao ideal de cultura que buscavam consolidar. Definido como a “alma da Universidade”, o paladino da cultura também é a introdução de ideias no interior das negociações com os projetos antiliberais. Essa proeza é realizada com a criação da Universidade de São Paulo, a partir da qual cultivou “todos os franceses e estrangeiros que passavam pela cidade cosmopolita” (MOTA, 2010, p. 122). Nesse interim, a vontade dos intelectuais que atuaram no tempo da “segunda República” em empreender uma mudança efetiva na sociedade representa uma profunda convicção, como que se auto atribuísem uma tarefa heroica, uma missão.

Não podemos esquecer, todavia, as premissas envolvidas. O termo “reacionário” é utilizado por Paulo Duarte para definir Mesquita Filho, significaria acreditar que o labor das elites intelectuais fosse um trabalho solitário, aristocrático? É nesse escopo que a Historiadora Maria Helena Capelato desdobra o seu livro *Os arautos do liberalismo*, tendo como objeto de pesquisa o jornal *O Estado de São Paulo* entre as décadas de 1920 e 1945, período em que Júlio de Mesquita Filho esteve na direção, salvo pequeno hiato. Segundo a autora, “o intelecto despótico se transformou em instrumento de domínio de si e dos outros” (CAPELATO, 1989). Os chamados “universais” – justiça e verdade, principalmente –, foram convertidos em espadas e escudos dessa intelligentsia que não hesitavam em empreender projetos dos quais as massas estavam excluídas, pelo menos a curto prazo; a justificativa que davam era que eventualmente todos seriam beneficiados pelo suposto progresso da nação.

Como não pretendemos esgotar o longo depoimento de Paulo Duarte, algumas questões tratadas por ele podem ser olhadas por outra janela, da perspectiva de Darcy Ribeiro. O proeminente

antropólogo, que ficou conhecido por não ter papas na língua e dispensar o pudor da sisudez – mesmo falando de maneira lacônica sobre Mesquita Filho – é o suficiente para fornecer uma demonstração do clima reinante no encontro entre aquele envolvido na criação da USP e o que ajudou a fundar a UNB.

“PATROCINADOR DA USP”: JÚLIO DE MESQUITA FILHO POR DARCY RIBEIRO

Mais uma vez, tomamos as definições de Carlos Guilherme Mota como baliza de compreensão. Sobre o “perfil” de Darcy Ribeiro, Mota escreve que “só o tempo dirá, como sempre, se ficará na ala dos críticos da cultura ou na dos ideólogos” (MOTA, 2010, p. 208). O antropólogo esteve envolvido em momentos cruciais de grandes reviravoltas no tecido político-cultural brasileiro, sendo, por exemplo, “um dos responsáveis pelo histórico Programa de Reformas de Base antes de 64, e ter sido dos poucos que resistiram concretamente aos golpistas civis e militares, até o último minuto” (MOTA, 2010, p. 209). As suas militâncias aguerridas ao longo de boa parte da sua vida são inegáveis. Em sua obra síntese – O povo brasileiro –, Ribeiro lança logo na introdução um petardo que é especialmente revelador sobre o seu estilo crítico ao elitismo brasileiro. Para ele, o “povo-massa” permanece “sofrido e perplexo”, vendo na ordem social que define como tirânica “um sistema sagrado que privilegia uma minoria contemplada por Deus, à qual tudo é consentido e concedido. Inclusive o dom de serem, às vezes, dadivosos, mas sempre frios e perversos e, invariavelmente, imprevisíveis” (RIBEIRO, 2006, p. 22). Nesse ponto, vemos uma afiada postura crítica.

Darcy, em mais de uma oportunidade, se definiu como um “homem de fé e de partido”. Não fazia grandes esforços para passar por

imparcial ou esconder o seu lugar social. Admitia que poderia parecer “mais ousado nas interpretações do que o admite a cautela acadêmica”, mas acrescentava imediatamente que corria esse risco de bom grado com o propósito de ser um discurso “lucidamente participante”. Não apenas através de práticas discursivas operaria este intelectual; as práticas não-discursivas são claras, principalmente com a sua aproximação institucional, de maneira especial durante os mandatos presidenciais de Juscelino Kubitschek e João Goulart, adotando um estilo irreverente e “iracundo”. Fortaleceu uma narrativa antielitista “como marca mais saliente de seu discurso sobre o Brasil” (BOMENY, 2009, p. 343).

É possível, transcorrido algum tempo desde a análise de Mota acerca de Darcy Ribeiro, arriscar uma afirmação sobre ter sido ele um ideólogo ou um explicador da cultura brasileira. Dado o acúmulo de informações, é possível entender Ribeiro como um intelectual orgânico que criticava um tipo de cultura vigente e, ao mesmo tempo, propunha uma outra – tornando-o um crítico e ideólogo. Esse breve perfil nos guia a melhor compreender os afetos envolvidos num encontro em mesa redonda entre Darcy e Júlio de Mesquita Filho para falar de temas que eram caros a ambos e apresentavam conclusões em muitos pontos conflitantes. Na entrevista concedida pelo “iracundo” Darcy Ribeiro ao CPDOC, Mesquita Filho aparece representado em sua fala como parte daquela elite que combatia.

Existe uma dissonância fundante entre os alegados propósitos das Universidade de São Paulo (USP) e Universidade de Brasília (UNB). Ao mesmo tempo, o destino pretendido parecia bastante semelhante nas suas conclusões. Como pensador ligado a criação da instituição de Brasília, Darcy Ribeiro passa a definir, sob sua perspectiva, o que ela representava para o projeto de sociedade que habitava seus desejos:

Então, a Universidade de Brasília teve um efeito tremendo sobre o Brasil, porque ela apresentou uma tábua de valores, uma tábua de contraste. Uma universidade que podia ser uma universidade adequada para o Brasil, para dominar o saber, para cultivar o saber e para aplicar o saber. Colocando isto em pauta, se podia ver a loucura que eram as outras universidades. O entusiasmo que a Universidade de Brasília provocou nos meios intelectuais brasileiros que estavam descontentes foi tremendo. E, ao mesmo tempo, ela representou uma crítica severíssima à gente contente. Então, surgiram atitudes, desde as bobocas atitudes da Universidade de São Paulo que, com ciúmes, tinha falado mal de Brasília... (RIBEIRO, 2010, p. 43).

A vontade de intervenção efetiva de uma instituição, nas palavras de Ribeiro acima transcritas, é a busca de consolidação de contraponto às demais Universidades que então existia. A referida crítica a “gente contente” era o mote central, como uma maneira de dizer que seria um instrumento de franco ataque às tradições. Nesse ponto específico – e poderemos atestar nas próximas páginas – fica bastante evidente do porquê do encontro entre Ribeiro e Mesquita Filho ter sido conflitante. O caso é que essas batalhas discursivas moviam tantos afetos quanto as bélicas, pois eram contendas entre filosofias pessoais que permitem entrever o espírito de sujeitos que foram contemporâneos em franco combate. Nessa busca de recuperação/criação de horizontes e fundição de uma proposta de tempo, e uma “tábua de contraste” no plano do “cultivo do saber”, os antagonismos pululam. As representações de mundo são muitas e implicam, dentre outras, um lugar social que vai influenciar diretamente nos esforços de classificar entre si os objetos visíveis e as suas respectivas conclusões.⁴

4 Esta análise é guiada por alguns postulados de Michel Foucault, notadamente no seu livro *As Palavras e as coisas*, onde elabora uma longa reflexão sobre a constituição dos saberes enquanto terreno de disputas no qual sutis jogos de poder operam. Ver: FOUCAULT, Michel. *As Palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins fontes, 1999. p. 173.

Com efeito, o momento seguinte ao trecho de entrevista supracitado, Ribeiro começa a contar as suas impressões sobre o encontro com Júlio de Mesquita Filho em uma ocasião para falarem dos temas caros à produção de saber no país. Esse fragmento da entrevista demonstra como os antagonismos e as diferenças se operaram, quando Darcy Ribeiro não poupa adjetivos para asseverar as suas intensas discordâncias ao projeto político da Universidade de São Paulo e buscava colocá-lo em dúvida. O tom é quase anedótico, porém mordaz:

[...] Aí há um episódio muito gozado. Fui uma vez a São Paulo para fazer uma conferência a quatro mãos, ou a duas bocas, com o Júlio de Mesquita Filho, que era o diretor do Estado de São Paulo e que hoje tem o nome na Universidade de São Paulo. O Júlio de Mesquita Filho foi uma espécie de patrocinador da USP. E ele, embora fosse um tipo, assim, com um certo interesse cultural, era uma espécie de ditador, também, da vida universitária. O Estado de São Paulo ajudou, apoiou, mas também exigiu muita coisa [...].

Então, estive com o Júlio de Mesquita para fazer uma conferência, e o Júlio Mesquita trouxe a conferência escrita no bolso, e ficou meio constrangido, porque a conferenciazinha dele era para dizer como o Armando de Salles Oliveira tinha criado a Universidade de São Paulo e a maravilha que era a Universidade de São Paulo. E eu falava da maravilha que era a Universidade que eu estava fazendo em Brasília. Aí, eu, ao invés de falar disso, comecei a contar a história da Universidade de São Paulo, dizendo que o Armando de Salles Oliveira e o grupo Júlio de Mesquita podiam ter tido uma grande influência, mas não tiveram porque foram vencidos pelas grandes escolas. Eles quiseram, como Anísio Teixeira, fazer uma universidade integrada, mas as grandes escolas jamais admitiram que seus alunos passassem pela Faculdade de Filosofia para fazer o curso de Matemática ou qualquer outra coisa [...] (RIBEIRO, 2010, p. 43-44, Grifos nossos).

Esse trecho da fala de Ribeiro parece confirmar a sua própria “narrativa do eu” ou a sua vontade de verdade sobre si mesmo,

especificamente no que se refere a ser ele um “homem de fé e partido”. Também dá a impressão de desvelar o seu estilo “iracundo”. Traduzido em frio texto, o que temos é um homem contando acerca de uma experiência intensa em meio a uma conferência. Se lida a contrapelo, trata-se da fala de um sujeito defendendo um ponto de vista e colocando-se como o desbaratador de um discurso apologético do “patrocinador da USP” Mesquita Filho e combativo com os seus métodos administrativos. Se feito um exercício de arqueologia dos saberes que os intelectuais que são personagens desse texto cultivavam, é possível encontrar pistas de como os saberes dessa época efervescente de criação de universidades no Brasil se constituíram. Nessa arqueologia possível, inferimos que os diversos esforços de organização dos centros de saber se constituíram em diferenças que tornavam possível erigir uma identidade, focando de maneira notável no afastamento de perspectivas e desconsiderando suas vizinhanças e semelhanças.

Curiosamente, o longo trecho acima apresenta semelhanças ao seu conhecido argumento sobre a crise no sistema educacional brasileiro ser um projeto, um projeto de elite que desejava suac-tear e manter as classes subalternas na obscuridade, sem acesso ao pensamento crítico. O que se apresenta nessa narrativa sobre a referida conferência é um claro antagonismo de Ribeiro em relação àqueles apresentados pela Universidade de São Paulo, da qual Júlio havia sido “patrocinador” ao lado de Armando Sales de Oliveira. Este último participou ao lado de Mesquita Filho dos conflitos do movimento constitucionalista de 1932. O nativismo paulista, ao que tudo indica, estava entranhado profundamente nas artérias desses dois sujeitos-signos. Por outro lado, Darcy Ribeiro era Mineiro, habitante daquele estado da federação que havia “traído” o movimento paulista. A possibilidade das belicoidades e ressentimentos desse encontro fugaz entre o paulista e o mineiro ter sido um conteúdo de regionalismos é bastante alta,

uma possibilidade histórica possível, mesmo que não tenha sido evidenciada diretamente pelos envolvidos.

“AS CIDADES UNIVERSITÁRIAS”: ESCRITOS DE JÚLIO DE MESQUITA FILHO DURANTE O EXÍLIO

O Estado de São Paulo já foi tomado como objeto de pesquisa histórica pelas historiadoras Maria Helena Capelato e Maria Lígia Prado, reunidos no livro *O bravo matutino: imprensa e ideologia no jornal “O Estado de São Paulo”* (CAPELATO; PRADO, 1980). As historiadoras supracitadas mapearam que os discursos d’o Estado de São Paulo eram expressão de vozes das elites dominantes que se dirigiam a grupos sociais que desejavam representar e/ou convencer. Essas elites dominantes seriam “as classes proprietárias – sem distinção de frações ou grupos específicos –, isto é, a visão daqueles que defendem a manutenção das estruturas econômico-sociais vigentes”. Em outras palavras, o estudo dessas historiadoras, a direção do jornal veio de uma tradição conservadora. Era exatamente Júlio de Mesquita Filho o dirigente e membro da Sociedade Anônima que detinha as ações desse jornal. É válido indagar em que medida esse sujeito buscou ampliar a sua influência no seio do mundo intelectual.

Darcy Ribeiro nomeou Mesquita Filho de “patrocinador da USP”, acrescentando que se tornaria uma “espécie de ditador” da vida universitária. Quando o tema era a configurações de universidades, é salutar compreender o que pensava ele sobre. É uma ideia bastante compartilhada nos postulados da Filosofia da História que o conflito está sempre presente nas estruturas sociais. Um espelho desse fenômeno, mesmo que desfocado e traduzido em suas respectivas linguagens, se apresenta nas paixões presentes nos trechos de depoimentos anteriores, contados em tons de

“era uma vez”. Escrevendo nesse mote de definir o destino das ciências, sua utilidade e seus lugares propagação, diria que:

[...] A mais rigorosa unidade assim intelectual como moral caracterizava a vida desses ilustres centros de alta cultura [o que considerava os maiores centros de saber ao redor do mundo]. Como é sabido, essa unidade era ainda fortalecida pelo fato de ter sido durante séculos o latim a única língua não somente admitida nos cursos, mas ainda nas obras impressas, o que fazia das universidades e dos homens cultos da época uma espécie de sociedade internacional pairando acima das diferentes nacionalidades (MESQUITA FILHO, 1939, s/p).

Esse trecho leva a possibilidades bastante particulares de interpretação. Remete a ideias como “alta cultura” e transcendências ligadas a concepções de nação. Júlio de Mesquita Filho passa a concentrar suas ações dentro das possibilidades de recuperação dos destinos de um país ao qual desejava ofertar um projeto, e seduzido por determinada utopia. O que, historicamente, possibilitou imaginar uma nação? Segundo Benedict Anderson, essa questão se divide em aspectos diversos relacionados a derrocada concepções culturais muito antigas: a primeira da lista é a ideia que uma língua antiga – como o latim – que fornecia o acesso à verdade ontológica. A questão do Latim é mencionada no trecho acima transcrito, fortalecendo a hipótese de estar este intelectual buscando uma realidade nacional, já que essa ideia por muito sustentou as comunidades nacionais (ANDERSON, 2008, p. 50).

Essas ideias proporcionavam aos seres humanos um sentido superior, enraizando a sua existência a um imaginário do que seria a natureza das coisas, uma certa cosmogonia estável. Em outras palavras, eram anódinos estratégicos que tornavam suportável as fatalidades e contingências cotidianas, como servidão, a morte e a perda. Aos poucos, essas perspectivas redentoras/consoladoras foram entrando em declínio sob impacto da economia, “‘descobertas’ (sociais e cien-

tíficas)”, desenvolvimento dos meios de comunicação cada vez mais rápidos. Tudo isso levou a uma “clivagem entre cosmologia e História”. A nação surge como outra entidade transcendente que pudesse unir “fraternidade, poder e tempo”. O capitalismo editorial, segundo Anderson, foi um dos principais elementos para que as pessoas “viessem a pensar sobre si mesmas e a se relacionar com as demais de maneiras radicalmente novas”. Nesse esforço de aferir a importância das cidades universitárias, um certo fim se fazia presente:

Tal qual hoje se observa havia idêntica troca de conhecimentos entre os grandes centros de cultura. Com o progresso das ciências, porém, essa unidade se foi pouco a pouco rompendo. À medida que a inteligência humana ia devassando mais profundidade os mistérios da natureza e que, em consequência, se dilatavam os horizontes do ensino, novos institutos se foram criando e passando a funcionar fora da órbita e dos domínios das universidades (MESQUITA FILHO, 1939, s/p).

Em resumo, o desejo de unificar novamente os saberes sob a batuta de uma cidade universitária consistia em produzir uma narrativa de sacralidade. Imaginar e consolidar uma comunidade. As referências culturais que Mesquita Filho demonstrava estar agarrado levavam a uma cosmogonia de saberes que canalizavam ordens discursivas que se dividia entre fazer apologias e críticas. Como escreveu Edward Said (2005), “cada região do mundo produziu seus intelectuais, e cada uma dessas formações é debatida e argumentada com uma paixão ardente”, o que explica, por exemplo, a rivalidade expressa entre as concepções de Darcy Ribeiro e Júlio de Mesquita Filho e os seus respectivos solipsismos. Ainda para Said, “não houve nenhuma grande revolução na história moderna sem intelectuais; de modo inverso, não houve nenhum grande movimento contra-revolucionário sem intelectuais”, e o fato desses contemporâneos se aproximarem e se afastarem em suas convicções dependem de quais movimentos históricos estiveram filiados ou tiveram sua simpatia, já que “os inte-

lectuais têm sido os pais e as mães dos movimentos e, é claro, filhos e filhas e até sobrinhos e sobrinhas” (SAID, 2005, p. 25).

Quando escreveu esse texto, em 1939, se encontrava no segundo exílio. O Brasil estava sob regime de exceção, sob a batuta de Getúlio Vargas. A criação da USP, universidade que Darcy Ribeiro denunciou como tendo sido penetrada pela vida pessoal de Mesquita Filho, tinha se dado alguns anos antes, logo após o seu retorno do primeiro exílio. A parceria com o seu cunhado, Armando Sales de Oliveira, se apresentava como um revide às recentes derrotas no campo político. Uma vez passadas essas experiências como intelectual idealizador de universidade, passou a ser considerado como uma autoridade no assunto e convidado para escrever para um órgão de imprensa estrangeiro. As suas conclusões apresentam um tom apaixonado:

[...] um povo se mede antes de tudo pelo respeito e pelo amor que saiba dedicar às suas origens, às suas tradições. Se isso constitui um imperativo absoluto para todos os países sem exceção, muito maior o será para os que, por circunstâncias especiais, se vêm procurados por volumosas correntes emigratórias de todos os matizes, como acontece tanto com a Argentina como com o Brasil. Por isso mesmo, impõe-se às suas elites não perder jamais a ocasião de afirmar bem alto a mais intransigente fidelidade ao passado. E que melhor maneira de significar absoluta solidariedade com os nossos maiores do que construir a cidade universitária de tal modo que se lhes fosse dado volver do seio da eternidade, onde descansam, se sentissem dentro de seus muros como em suas próprias casas? (MESQUITA FILHO, 1939, s/p).

Após essa argumentação sobre o propósito da universidade, notamos alguns pontos especialmente dignos de nota, como a passagem que se refere a “as origens ibéricas da nacionalidade”, apontando que este seria a direção para a qual os projetos políticos pedagógicos deveriam apontar. É instigante que todo esse enunciado parece ser dirigido às elites, indicando o que estas não devem esquecer. A conclusão se apresenta como uma pergunta retórica que sela em definitivo o seu

esforço de definir “um novo começo” que é, ao mesmo tempo, uma “intransigente fidelidade ao passado”. Uma fina ironia se faz presente nesse ponto chave, convergindo entre desejo de criação e busca de uma tradição, remetendo a uma concepção de tempo cíclica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Júlio de Mesquita Filho foi colocado acima como personagem em torno do qual uma dinâmica intelectual se delineou sensivelmente e os relatos sobre ela chegaram aos nossos dias por meio de seus contemporâneos. Seja por palavras datilografadas no apagar das luzes da década de 1930, ou ditas quase quarenta anos depois, conceitos caros a esses sujeitos se imprimem intensamente, às vezes com notável ferocidade. Dentro de uma lógica histórica contingente, os três assujeitados a “estar-nos-mundos” do século XX que são personagens desse texto se engajaram a explicar o Brasil, projetar um tempo. Essa projeção, que era mestiça de interpretação e crítica, era também ideológica na medida que partiam de lugares e interesses diferentes e desejavam ser vencedores em suas respectivas ideias. O país como enigma a ser desvendado era, por igual, visto como uma tábula-rasa a ser preenchida de significados, isto é, por uma Cultura especialmente esculpida.

O esforço em produzir as narrativas se aproximam das universidades por serem centros de poder, uma fonte de produção de enunciados sociológicos, filosóficos, então encarados como profundamente políticos. Via-se que esse instrumento poderia ser apropriado para cimentar uma certa visão de mundo, daí as ironias propaladas por Darcy Ribeiro sobre Júlio de Mesquita Filho, já que a participação na criação da instituição teoricamente abriria portas para que esse sujeito arrogasse o direito de deliberação. Essas interpretações, se comparadas a “evangelhos” da cultura brasileira, pretendiam se tornar canônicos.

REFERÊNCIAS:

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BOMENY, Helena. Aposta no futuro: o Brasil de Darcy Ribeiro. *In*: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lília Moritz (Org.). **Um enigma chamado Brasil**: 29 intérpretes e um País. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Os arautos do liberalismo**: imprensa paulista 1920-1945. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CAPELATO, Maria Helena Rolim; PRADO, Maria Lígia. **O Bravo Matutino**: Imprensa e ideologia no jornal “O Estado de São Paulo”. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1980.

DUARTE, Paulo Alfeu Junqueira de Monteiro. **Paulo Duarte II** (depoimento, 1977). Rio de Janeiro, CPDOC, 2010. 178p.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins fontes, 1999.

MACÊDO, Francisco Adriano Leal. **Nação como retórica**: a construção da ideia de Brasil por Júlio de Mesquita Filho (1932-1964). 2018. 115 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em História) – Universidade Federal do Piauí, Picos, 2018.

MACÊDO, Francisco Adriano Leal. Relíquias da existência de um intelectual: os mundos fraturados de Júlio de Mesquita Filho na “Era dos Extremos”. **Intelligere**, n. 8, p. 17, 30 dez. 2019.

MACÊDO, Francisco Adriano Leal. Janela sobre a metrópole órfica: Júlio de Mesquita Filho e a cidade-mundo que habitou. **Vozes, Pretérito & Devir**, Ano VII, Vol. XI, Nº I, p. 208-228. 25 maio 2020.

MESQUITA FILHO, Júlio de. **Cidades universitárias**. Documento pessoal do arquivo do jornal O Estado de São Paulo. Buenos Aires, 30 de novembro de 1939.

MOTA, Carlos Guilherme. **A ideologia da cultura brasileira (1930-1974)**: pontos de partida para uma revisão histórica. 4. ed. São Paulo: Ática, 1980.

MOTA, Carlos Guilherme. **História e contra-história**: perfis e contra-pontos. São Paulo: Globo, 2010.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: companhia das letras, 2006.

RIBEIRO, Darcy. **Darcy Ribeiro** (depoimento, 1978). Rio de Janeiro, CPDOC, 2010. 61p.

SAID, Edward W. **Representações do intelectual**: as conferências Reith de 1993. Tradução Milton Hatoum. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Um enigma chamado Brasil**: 29 intérpretes e um País. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SCHWARTZ, Stuart B. “Gente de terra braziliense”. Pensando o Brasil: a construção de um povo. *In*: MOTA, Carlos Guilherme (Org.). **Viagem incompleta**. A experiência brasileira (1500-200) Formação: histórias. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.

A construção de uma identidade historiadora na escrita de si de Alice Canabrava

“Haverá forças mais construtivas do que o pensamento e a imaginação?”¹

Laura Jamal Caixeta²

INTRODUÇÃO

Nas décadas de 1980 e 1990, Alice Canabrava participou de três projetos que resultaram em relatos memorialísticos da historiadora. Os três textos que analisaremos nesse artigo foram produzidos em um momento de presença expressiva das pessoas na vida pública brasileira – devido ao processo de redemocratização – e de constituição de uma nova experiência temporal marcada pela desconfiança em relação ao futuro. Nesse cenário, o exercício da história foi repensado, voltando-se o olhar mais atentamente à experiência dos sujeitos, em uma crítica à história que se preocupou em estudar as massas a partir de uma abordagem estrutural (SOUSA, 2017). Além

-
- 1 Carta de Alice Canabrava enviada a sua amiga Lúcia (CANABRAVA, 1986, APC-LÚCI-006).
 - 2 Mestranda em História pela Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de Ciência e Cultura na História. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4361030004477238> Contato: laurajamal@gmail.com.

disso, os programas de pós-graduação em história estavam em expressivo desenvolvimento, resultando em uma produção mais densa de pesquisas especializadas em história, assim como no aumento de indagações sobre o que se vinha produzindo neste campo.

É nesse período de questionamento epistemológico do saber histórico e de preocupação em produzir uma história da historiografia brasileira, que Alice Piffer Canabrava rememorou sua experiência enquanto historiadora, seja pelo intermédio de um entrevistador ou dos desafios impostos pela escrita autobiográfica. Investigaremos a maneira pela qual, nesse processo de constituição narrativa de si, Alice elaborou uma identidade historiadora fundamentada na defesa de padrões considerados modernos para a historiografia brasileira e também estruturada a partir de diferenças baseadas nas relações desiguais entre os gêneros.

Essa crescente crítica à história de abordagem estrutural e a inclusão da experiência dos sujeitos nas preocupações centrais da história repercutiram em uma entrada, ainda que inicialmente pouco expressiva, das questões feministas no ambiente universitário brasileiro. Na década de 1980, segundo Rachel Soihet e Joana Maria Pedro, o campo de estudos da História das Mulheres começava a dar seus primeiros passos nas universidades brasileiras com alguns trabalhos que iriam mobilizar as categorias “mulheres”, “condição feminina”, entre outras. O objetivo era trazer à tona personagens históricos que permaneceram por muito tempo emudecidos pela historiografia centrada em um sujeito humano pretensamente universal que excluía as mulheres – e tantos outros (PEDRO; SOIHET, 2007, p. 285).

Nesse cenário, Alice Canabrava emergiu como uma figura simbólica de resistência feminina na academia e uma certa memória foi elaborada sobre ela. Contudo, a possível articulação de Alice com o

movimento feminista no final do século XX, que essa memória buscou por vezes criar,³ precisa ser problematizada.⁴ Ainda que essa leitura da trajetória de Alice Canabrava como desviante seja coerente em muitos sentidos – ela de fato tensionou o lugar em que esteve inserida empreendendo uma carreira promissora em uma instituição hostil às mulheres – como nos aconselha Manoel Luiz Salgado Guimarães, precisamos nos atentar às artimanhas da memória, que fazem parte do trabalho historiográfico, para não promovermos uma leitura sacralizante do nosso objeto/sujeito de estudo (GUIMARÃES, 2005).

Portanto, neste trabalho, também envolvido nessa disputa de memória, buscamos pensar a identidade historiadora elaborada por Alice Canabrava nesses textos como produto de um misto entre constrangimentos de gênero impostos por uma história social e uma tomada de posição frente a esses constrangimentos que diz respeito a sua experiência e história individual. O que motiva o nosso trabalho é o entendimento, em diálogo com Maria da Glória Oliveira, de que Alice Canabrava merece ser estudada e integrada à nossa memória disciplinar “não por seu suposto caráter heroico, fundado em uma noção vaga de pioneirismo”, mas sim porque ela, assim como as demais mulheres historiadoras dos primeiros anos da institucionalização acadêmica da história, “representam trajetórias que se constituíram por escolhas possíveis e não por um voluntarismo livre dos constrangimentos estruturais relacionados a gênero, sexualidade,

3 Em 2004, as sociólogas Alice Lang e Eva Blay, organizadoras da sessão especial da SBPC na qual Alice proferiu seu discurso depois lançado sob o título “O Caminho Percorrido” (1984), produziram um livro intitulado “Mulheres na USP: horizontes que se abrem”, no qual os depoimentos daquela reunião foram publicados. Algumas alterações foram feitas nos depoimentos pelas organizadoras, como a separação de trechos e a inclusão de subtítulos entre eles. No depoimento de Alice, no trecho em que ela se referia à educação recebida de seus pais, as sociólogas incluíram o subtítulo “pais feministas”. Essa escolha parece sugerir que, assim como seus pais, Alice também seria feminista.

4 A própria Alice Canabrava afirmou enfaticamente na entrevista concedida ao MIS/SP, em 1981, que não era “de maneira nenhuma uma feminista [...] não me intitulo nessa categoria” (CANABRAVA, 1981).

cor de pele e classe social ao qual todas estiveram e ainda estamos submetidas” (OLIVEIRA, 2019, p. 512).

Em diálogo com Paul Ricoeur, buscaremos entender de que maneira, na construção narrativa, “o si busca sua identidade na escala de uma vida inteira” (RICOEUR, 2014, p. 113). Os textos de memória revelam-se como lugares privilegiados de análise da construção dessa identidade narrativa empreendida pelos indivíduos. A memória, como nos sugere Candau, é uma fonte primordial para a construção da identidade. Ambas se relacionam dialeticamente, numa modelação continuada de uma sobre a outra.

A identidade, portanto, é situacional, se modifica no quadro de relações, reações e interações no qual está circunscrita (CANDAU, 2011, p. 27). O mesmo ocorre com a memória, que se configura no presente, a partir de um processo de atualização continuada do passado, em conformidade com aquilo que Halbwachs define como “quadros sociais da memória” enquanto “corrente de pensamento social [...] tão invisível quanto o ar que respiramos”, capaz de irrigar toda rememoração (HALBWACHS, 1990, p. 30). Desse modo, entendemos que a memória é sempre um produto social, “mais um enquadramento do que um conteúdo” (CANDAU, 2011, p. 9).

Essas compreensões acerca da memória e da construção da identidade narrativa auxiliam na análise dos textos de memória de Alice Canabrava, produzidos em 1981, 1984 e 1997. O primeiro é uma entrevista concedida ao projeto “Estudos Brasileiros”, do Museu da Imagem e do Som de São Paulo (MIS/SP), coordenado por Ernani da Silva Bruno, que buscou colher depoimentos de intelectuais que se destacaram na pesquisa em Ciências Humanas sobre a realidade brasileira. O segundo, intitulado “O Caminho Percorrido”, é um depoimento sobre sua experiência enquanto mulher na FFCL,

concedido em sessão especial durante a reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Alice Canabrava proferiu seu depoimento ao lado de outras mulheres que se formaram na FFCL e se tornaram professoras na USP, reconhecidas nesse evento como “as pioneiras”. De maneira geral, todas relataram a dificuldade no acesso à cátedra como fruto de uma cultura acadêmica patriarcal. O último, intitulado “Minhas Reminiscências”, foi resultado de uma entrevista concedida ao seu ex-orientando Flávio Saes, publicada na revista *Economia Aplicada*, quando Alice já estava com seus 86 anos.

Cada um desses textos contou com diferentes condições de possibilidade de enunciação de uma identidade historiadora. Essas condições vão do ambiente institucional em que foi produzido e publicado ao ano de publicação e aos pares que estiveram nesses projetos ao lado de Alice Canabrava. Contudo, é possível perceber um fio narrativo comum nesses textos, diretamente ligado à identidade narrativa de si que Alice Canabrava, enquanto narradora de sua história, constrói. A análise de Ricoeur acerca do caráter enquanto um conjunto de identificações adquiridas “pelas quais uma parcela do outro entra na composição do mesmo”, ou seja, a ideia de que a identidade de uma pessoa é produto também das “identificações a valores, normas, ideais, modelos, heróis, nos quais a pessoa ou a comunidade se reconhece” (RICOEUR, 2014, p. 122), nos possibilita inferir que a elaboração de uma identidade historiadora por Alice ocorreu em paralelo e dialeticamente à construção de si como historiadora. Ela se reconhece em uma identidade historiadora que elabora, no intuito de ser reconhecida pelos seus pares. Percebemos um elemento de lealdade a essa identificação, incorporado no caráter que se transforma em manutenção de si.

Contudo, ainda é preciso entender: qual identidade historiadora Alice elaborou em termos teóricos, metodológicos, de pesquisa e ensino?

OS SIGNOS DA INOVAÇÃO E A MODERNA ESCRITA DA HISTÓRIA

Alice Canabrava localizava-se dentro de uma geração de historiadores que participou da transição de uma história produzida sob os auspícios dos institutos históricos e geográficos para as universidades. Alice Canabrava estaria entre aqueles “historiadores por formação” que frequentaram cursos de história nas recém-criadas Faculdades de Filosofia e Letras (GLEZER, 1976). Esses historiadores ambicionavam produzir uma “moderna” escrita da história do Brasil, buscando se afirmar como expoentes dessa nova história (VENÂNCIO, 2016). A geração de historiadores de 1940 a 1960, de acordo com Fábio Franzini e Rebeca Gontijo (2009), entendia que essa “moderna historiografia brasileira” pressuponha o emprego de uma “rigorosa técnica histórica”; uma ênfase no social e no econômico em substituição ao político e ao administrativo; estudos com foco analítico e interpretativo de fontes primárias em contraposição à simples descrição; uma relação com a Geografia garantida já pela junção das duas disciplinas (FRANZINI; GONTIJO, 2009).

No entanto, as fronteiras entre essas divisões de uma moderna escrita da história, marcadas pelo signo da inovação e a tradição dos empiristas, não estavam delimitadas (VALE, 2018). A construção dessa ideia de uma moderna historiografia se deu no processo de legitimação da produção universitária, marcado por diferentes fases: primeiro, pela criação das Faculdades de Filosofia na década de 1930 e, posteriormente, pela criação dos programas de pós-graduação, após a reforma educacional de 1968, mais especificamente voltados para a pesquisa histórica. Essa distinção é mais produto de

um plano discursivo do que prático. Alice Canabrava, nesse sentido, elaborou, em suas narrativas memorialísticas, uma identidade historiadora que se aproximava do polo da renovação, da “moderna escrita da história”: “ficávamos fascinados com a nova perspectiva” (CANABRAVA, 2005, p. 26).

Alice Canabrava, no curso de Geografia e História, como já apontamos, teve contato intenso com professores da chamada “missão francesa”. Os mais lembrados eram Fernand Braudel e Pierre Monbeig: “tive dois grandes professores que influenciaram muito minha formação intelectual. O primeiro deles foi Paul Fernand Braudel. Ele ensinava e conquistava as pessoas pelo encantamento” (CANABRAVA, 1997, p. 157). O outro, Monbeig, era “excelente professor [...] nos revelava uma nova Geografia” (CANABRAVA, 2005, p. 27). O nome de Braudel é o mais recorrente nos três textos e a palavra “Mestre” é frequentemente utilizada para se referir a ele.

É curioso perceber como no depoimento “O Caminho Percorrido”, Alice se permitia referir-se a Braudel apenas pelo uso do substantivo “Mestre”, em maiúsculo, garantindo-lhe uma identidade única e distinta dos demais professores. “A leitura destes [textos de própria autoria, biografia ou estudos especializados] pelo Mestre constituía-se em inesquecível mostra de sua faceta de ator” (CANABRAVA, 2005, p. 26). Ao longo de todo esse trecho, do qual destacamos apenas uma curta frase, Alice nem mesmo cita o nome de Braudel. Entendemos que se refere a ele nas entrelinhas, conforme aparece no teor valorativo recorrente em outros textos, que se voltam, em tom elogioso, para o “brilhante mestre”. É ele o verdadeiro mestre historiador. Essa consideração nos leva à seguinte indagação: estaria a identidade do historiador, na leitura de Alice nessas narrativas, associada diretamente à Braudel como o tipo ideal? Retornaremos a isso mais adiante no texto.

É ainda curioso como, nesse mesmo depoimento, Alice utilizava a forma de tratamento “mestre” exclusivamente para se referir aos professores franceses: “em primeiro lugar, os grandes mestres franceses”

(CANABRAVA, 2005, p. 26), revelando aspectos de uma valorização dessa “nova” forma de se produzir história, assentada nos métodos e teorias da Nouvelle Histoire des Annales.⁵ Essa análise se fortalece quando encontramos, ao final da entrevista concedida em 1981 ao MIS/SP, a afirmação de Alice Canabrava de que “nós somos filhos da pesquisa histórica da França por causa dos grandes professores que tivemos” (CANABRAVA, 1981), ou ainda quando ela, assertivamente, dizia que “a metodologia dos mestre franceses [...] os distinguiam dos demais professores” (CANABRAVA, 2005, p. 26).

Diversos elementos de uma historiografia inovada e renovada desses professores aparecem na narrativa memorialística de Alice Canabrava:

Aulas maravilhosas de História, cheias de vida, ricas de substância, nenhuma palavra inútil [...] os eventos e a interpretação, sempre que possível, associavam-se ao quadro geográfico, apresentado em rápido *croqui* [...] acostumadas a conhecer as grandes figuras da História apenas pelos seus nomes, datas e alguns eventos, sobretudo guerras e batalhas, ficávamos fascinados com a nova perspectiva, a de conhecê-las e interpretá-las de dentro do seu meio e de sua época e, sempre que possível, com o auxílio de textos da própria autoria, biografias ou estudos especializados (CANABRAVA, 2005, p. 26).

A oposição entre uma história tida como tradicional e uma história inovada está presente neste excerto, especialmente no que diz respeito ao ensino da história. Mas, antes de entrarmos propriamente no ensino de história como componente fundamental da identidade historiadora,

5 Otávio Erbereli Junior realizou pesquisa de fôlego sobre a produção historiográfica de Alice Canabrava e buscou demonstrar, especialmente em sua dissertação de mestrado, como a vinculação constante e genérica de Alice à historiografia dos Annales é problemática, uma vez que ela também estabeleceu interlocuções com outras tendências historiográficas. Erbereli nos leva a entender, ao longo de seu trabalho, como aquela historiadora promoveu uma “uma prática historiográfica ‘entre mundos’” (ERBERELI JR, 2014, p. 26), que não se distinguiam, mas entrecruzavam-se. Neste texto analisaremos as memórias de Alice sobre a relação com os professores franceses, especialmente Braudel, mas não buscaremos articulá-la a uma ou outra tendência historiográfica, uma vez que concordamos com o proposto por Erbereli. O objetivo deste texto encerra-se em uma reflexão sobre as identidades historiadoras elaboradas por Alice em suas memórias sobre sua trajetória intelectual que, como veremos, evoca muitas vezes os mestres franceses.

observemos os elementos que Alice elencou dessa moderna historiografia que ela conheceu no curso de Geografia e História da USP: foco na interpretação dos eventos, associando sua análise interpretativa ao quadro geográfico; crítica a uma história política dos grandes nomes e da guerra, associada a uma historiografia tida como tradicional e positivista; uso de textos entendidos como fontes primárias para o estudo de eventos contextualizados, expressão de uma “nova perspectiva”.

Outra referência constante em seus textos que revela a valorização dessa nova perspectiva é a predileção por fontes primárias e a compreensão de que a pesquisa histórica deve se assentar em uma análise interpretativa delas: ela afirma que seus “trabalhos sempre se apoiaram em fontes primárias” e que, “em certa medida, foi a fonte documental que inspirou minha pesquisa. Foi o primeiro amor” (CANABRAVA, 1997, p. 159).

A valorização da pesquisa histórica com fontes primárias por Alice Canabrava, tomada nos moldes de uma historiografia orientada pela abordagem analítica e interpretativa da história, está clara nesses textos memorialísticos. Contudo, é importante ressaltar que essas renovações historiográficas não eram frutos exclusivos da historiografia francesa. Elas foram experimentadas no cenário internacional, com o advento do século XX, devido às instabilidades que a força da sociedade urbano-industrial promovia (FRANZINI, 2006, p. 45). Na leitura da própria Alice Canabrava, esses procedimentos renovados teriam sido inaugurados no Brasil por Capistrano de Abreu, responsável por promover uma transição da produção do conhecimento histórico tido como tradicional para o moderno (CANABRAVA, 1971, p. 423).

Contudo, nas memórias presentes nesses textos, aqueles que efetivamente despontam como símbolos da inovação são os professores franceses, especialmente Braudel e Monbeig. Mas não só a pesquisa histórica apresentava elementos de inovação. Para Alice, a novidade estava presente também no ensino de história empreendido pelos franceses. Um ensino renovado e motivador que se contrapunha

àquele executado pelos professores brasileiros, especialmente Afonso Taunay, ao qual ela teceu longas críticas:

Toda essa metodologia para o ensino da História e de Geografia [...] representava verdadeira revolução, quando o aprender habitualmente se resumia em repetir o professor com base em apontamentos de aula, o ensino puramente verbal, sem nenhum outro recurso, o formalismo solene nas relações entre professor e aluno. Estas características encontrávamos nas aulas dos professores Taunay e Airoso (CANABRAVA, 2005, p. 28).

Afonso Taunay e Plínio Airoso aparecem nesse trecho como símbolos de um ensino tradicionalista. Os elementos que diferiam esse ensino daquele executado pelos mestres franceses estavam diretamente relacionados à inovação da pesquisa histórica que pressupunha o auxílio de elementos da geografia, assim como ao uso de fontes primárias para a leitura interpretativa do passado.

As críticas de Alice Canabrava à Taunay se apresentaram para além da sua atuação distanciada como professor, pois ela o reprovava, também, pelo seu método de pesquisa: “o meu gosto pela pesquisa não vem do Taunay. Ele não era um grande professor. O seu grande mérito foi ter sido um compilador incansável” (CANABRAVA, 1997, p. 158). Karina Anhezini, em sua tese de doutorado, definiu Taunay como um pesquisador metódico afinado com os pressupostos da Escola Metódica Francesa, contudo, não *strictu sensu*, mas sim um “metódico à brasileira” (ANHEZINI, 2011, p. 40-41). Compreender Taunay como um pesquisador próximo à Escola Metódica Francesa nos permite inferir que as críticas de Alice Canabrava ao historiador brasileiro se relacionavam à sua perspectiva acerca da pesquisa histórica, assim como do lado no qual ela se colocava no cenário de disputa pelo conceito de moderna historiografia brasileira. Isso porque, na disputa entre tradicionalistas

e inovadores, firmada desde o advento dos cursos de Geografia e História, ela se colocava, ao menos no campo discursivo, ao lado dos segundos, aproximados da historiografia francesa.

A conjuntura na qual esses textos memorialísticos foram produzidos foi marcada, de certa forma, pelo que alguns autores chamaram de “crise da história”, que se iniciou na década de 1990, mas que já se anunciava, de alguma maneira, na década de 1980, quando a história abriu-se fortemente às novas abordagens, ampliando suas perspectivas e sujeitos de análise. Nesse momento, a história quantitativa ou serial, muito valorizada por Alice Canabrava e pela geração daqueles que pretendiam elaborar a “moderna escrita da história”, começava a entrar em declínio (FALCON, 2011, p. 62). Portanto, podemos pensar que a identidade historiadora elaborada por Alice talvez buscasse legitimar essa “moderna historiografia” nos moldes daquela empreendida pela geração de 1940 a 1960.

A IDENTIDADE HISTORIADORA CENTRADA EM UM SUJEITO

É na descrição das qualidades do professor ideal que salta aos olhos uma identidade historiadora relativamente centralizada em um sujeito nas memórias de Alice Canabrava. “Braudel era diferente [...] As preleções do professor [...] eram encantadoras”. Para além de uma identidade historiadora atrelada aos fundamentos da *Nouvelle Histoire*, a centralidade da imagem do historiador em Braudel revela alguns elementos aos quais um olhar que se preocupa em perceber como o gênero é utilizado para significar a diferenciação, e consequentemente produzir desigualdades, certamente estará atento. A corporificação do historiador nas memórias de Alice Canabrava é masculina: “quando eu fiz a minha tese, a tese de 50, e mesmo nos anos 60 o pesquisador de história era um homem, completamente

solitário [...] eles eram idealistas, solitários no seu gabinete” (CANABRAVA, 1981). Masculina e nomeável: Braudel, aquele que possuía

a dicção perfeita, as variações da voz, a expressão da fisionomia [...] Vivíamos em permanente estado de encantamento [...] a justificar o designativo que, muito depressa, firmou-se com respeito ao professor de história: “le prince charmant”. Sim, encantador. Não apenas pelo magnetismo das aulas, mas também pelo trato e aparência. Chegava para as aulas com luvas de couro na mão, jogadas com naturalidade sobre a mesa, o terno sempre escuro de linhas perfeitas, a gravata em harmonia, todo o conjunto se coadunava em elegância sóbria (CANABRAVA, 2005, p. 26).

Certamente não seria coerente concluir que Alice entendia como legítimo o exercício da história apenas pelo historiador homem. Isso, invariavelmente, iria contra sua constante afirmação sobre o direito das mulheres aos espaços de produção do conhecimento e sua crítica à “resistência masculina na Faculdade em aceitar mulheres em cargos de categoria [que] refletia a arraigada consciência de superioridade, a tradição do meio quanto à predominância dos padrões masculinos” (CANABRAVA, 2005, p. 33). No entanto, nos chama a atenção como certas diferenciações de gênero estruturam suas memórias, especialmente ao rememorar a infância, momento em que ela atribuía a si certas características socialmente compreendidas como masculinas, relacionadas às dimensões da vida pública e intelectual.

Alice Canabrava, nessas memórias, recorreu às diferenciações de gênero em resposta às provocações de uma história social que promoveu uma série de constrangimentos de gênero na institucionalização acadêmica da história. Sua resposta a esses constrangimentos, fundamentada em sua história individual, mobilizou elementos que a aproximavam de uma experiência de infância masculina ou que definia um homem como modelo de historiador e, desse modo, elaborava uma identidade historiadora que reforça-

va a hierarquia entre os gêneros. Essas observações acerca de como Alice Canabrava relacionou a identidade historiadora aos valores da masculinidade, ou de como ela constrói uma narrativa de sua infância se colocando ao lado de certos comportamentos tidos como masculinos, nos levam a indagação de Joan Scott: “Como é que o gênero dá sentido à organização e à percepção do conhecimento?” (SCOTT, 1990, p. 86) especialmente do conhecimento histórico.

A INFÂNCIA NA LEGITIMAÇÃO DE SI COMO HISTORIADORA

O gênero, por ser um elemento constitutivo de relações desiguais entre os sexos, como sugere Scott, é mobilizado para atribuir sentido e codificar essas relações desiguais. Essas diferenciações promovidas por Alice em suas memórias são úteis ao estabelecimento de sentido da identidade historiadora que ela estava elaborando. Mobilizamos o gênero como categoria de análise justamente por entender que ele é “um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana” (SCOTT, 1990, p. 86).

Ao analisar textos de memórias é fundamental pensarmos que as escolhas sobre o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido não são feitas ao acaso. Como afirma Candau: “se a memória é ‘geradora’ de identidade, no sentido que participa de sua construção, essa identidade, por outro lado, molda predisposições que vão levar os indivíduos a ‘incorporar’ certos aspectos particulares do passado, a fazer escolhas memoriais” (CANDAU, 2011, p. 19). Essas escolhas estão vinculadas com a identidade que se quer forjar para si. Alice Canabrava, na elaboração de uma identidade historiadora ideal, como visto acima, construiu, narrativamente, uma imagem de si que se aproximava desse modelo do historiador que utilizava as modernas abordagens da historiografia francesa, e que, desde a infância,

esteve em busca do conhecimento e de exercer sua vocação destemidamente, sem se ater às impossibilidades impostas às mulheres: “desde cedo aprendi a tomar decisões, a assumir responsabilidades, a sair sozinha para as compras e visitas a amigas, a viajar também sozinha, a um tempo em que as pessoas do sexo feminino não saíam à rua desacompanhadas” (CANABRAVA, 2005, p. 32). Aqui, além de frisar sua resistência, ela se apresentava como uma exceção entre outras mulheres.

Alice Canabrava buscava elaborar uma narrativa de si pautada numa espécie de predestinação ou vocação ao exercício de suas atividades historiadoras: “eu me sinto hoje extremamente feliz em ter acertado naquilo que era minha grande vocação que era [a] história” (CANABRAVA, 1981). Segundo Leonor Arfuch, é comum o regate e a elaboração de mitos de origem sobre si em autobiografias, no intuito de construir um devir predestinado (ARFUCH, 2010). Porém, em diálogo com Maria da Glória Oliveira, entendemos que, mesmo essas mulheres que despontaram no campo intelectual brasileiro, dificilmente superaram as dinâmicas androcêntricas, marcadas pela condição histórica de dominação dos homens sobre as mulheres por um “simples esforço ou ‘vocação’ individual” (OLIVEIRA, 2019, p. 512). A vocação ao saber e ao conhecimento era socialmente atribuída aos homens (SMITH, 2003).

A narrativa de Alice Canabrava sobre sua infância é exemplar de como as relações sociais hierarquizadas entre os gêneros fundamentaram as dinâmicas androcêntricas do campo de produção do conhecimento histórico no Brasil nos primeiros anos de sua institucionalização universitária. Entendemos essa narrativa como elemento fundamental da construção da identidade historiadora de Alice Canabrava. Na procura por atribuir a si uma vocação historiadora, ela rememora a sua infância:

Na infância havia sido uma criança destemida, travessa [...] Pouco afeita às bonecas. Depois, as horas que não pertenciam ao grupo escolar e ao estudo, atenta e espontaneamente cumpridas, enchiam-se com as correrias pelas ruas ermas da minha cidade, a construção de diques e pontes nas enxurradas, sob as espessas chuvas de verão, os jogos e as disputas com a turma de meninos e, com estes, a escalada dos muros dos quintais das residências desocupadas para apanhar alguma fruta madura (CANABRAVA, 2005, p. 31).

É possível que Alice tenha sido, de fato, uma criança destemida e pouco simpática às bonecas, no entanto, é curioso perceber como essas lembranças possibilitaram uma construção de si a partir da preferência pelas atividades associadas ao universo masculino e o desvio de um comportamento feminino esperado.

Na elaboração dessa identidade historiadora, Alice Canabrava parece mobilizar uma memória sobre a infância para fundamentar um projeto de legitimar-se enquanto historiadora “digna deste nome”. Enquanto a memória possibilita uma visão retrospectiva de uma trajetória, o projeto significa a antecipação dessa trajetória no futuro, ambos se articulam para dar sentido à vida e às ações do indivíduo no presente, a partir da produção de identidades (VELHO, 2003). Nesse processo de síntese do heterogêneo, de ordenação de experiências múltiplas e contraditórias vivenciadas por ela, que misturou narrativas a respeito de restrições que ela sofreu na universidade por ser mulher e mobilizou a hierarquia social entre os gêneros para fundamentar parte dessas narrativas, Alice Canabrava elaborou uma complexa identidade historiadora. Percebemos, desse modo, a sutileza com a qual a hierarquia entre os gêneros fundamenta as práticas de saber e as epistemologias do conhecimento,

a partir da configuração de um “nós” científico, responsável pelo silenciamento de inúmeros sujeitos.

Para elaborar a narrativa de uma vocação, foi preciso afirmar a sua recusa às bonecas e a preferência por brincadeiras com a turma de meninos, mas somente nas horas “que não pertenciam ao grupo escolar e ao estudo”, pois estas eram “atenta e espontaneamente cumpridas” (CANABRAVA, 2005, p. 29). A “metamemória” (CANDAU, 2011) que ela construiu estava fortemente assentada na leitura de si como exceção: “minha irmã e eu fomos as únicas meninas da cidade a prosseguir os estudos após o término do primário” (CANABRAVA, 2005, p. 32). Essa imagem de si como desviante seria uma estratégia de Alice Canabrava de legitimação de si como historiadora?

Por sua própria experiência, ela havia constatado a dificuldade das mulheres de ocupar espaços de produção de conhecimento e, conseqüentemente, de poder. Parece, portanto, coerente que ela elabore uma identidade narrativa que a legitime nesse ambiente, reconhecendo sua vivência anterior à universidade como distinta daquela experienciada pelas demais colegas, mas revelando também a intensa dedicação que empreendeu para remediar essa diferença:

reconhecia que a base anterior havia sido precária, apenas remediada pelo imenso trabalho. Este nem representava sacrifício: a professorinha do interior vivia empolgada pelo universo intelectual em que mergulhara, pela nova visão de mundo que ia assimilando, que implicava profunda revisão de valores (CANABRAVA, 2005, p. 29).

Às custas do que ela deixaria de ser a “professorinha” para imergir nesse curioso e interessante “universo intelectual”?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas da infância parecem justificar e elaborar uma legitimação de Alice Canabrava enquanto merecedora do reconhecimento como historiadora, o qual, no momento em que esses textos foram produzidos, ela já possuía. Uma análise atenta de sua trajetória nos permite perceber como ela, de fato, conquistou um lugar considerável no campo histórico universitário, tendo sido amplamente reconhecida pelos seus pares, com a validação de grandes nomes da historiografia brasileira e internacional, como Sérgio Buarque de Holanda e Fernand Braudel. Este reconhecimento se deu graças à sua expressiva produção intelectual. Mas Alice Canabrava, assim como os diversos sujeitos que compuseram este campo, mobilizou instrumentos necessários para permanecer e ser reconhecida naquele ambiente. Essa construção narrativa da unidade de sua vida articula retrospecto à infância e prospecção ao sucesso de sua carreira a despeito das dificuldades enfrentadas por ser mulher (SANTOS, 2017, p. 28).

A identidade historiadora elaborada por Alice Canabrava, assentada na inovação representada pela pesquisa e ensino de história empreendidos pelos mestres franceses e, também, na imagem de Braudel como tipo ideal, nos possibilita inferir a existência, nessa memória elaborada, de um tipo historiador ao qual Alice, na constituição narrativa de si, procurou espelhar-se. Sem a intenção de colocá-la como sujeito passivo que buscou apenas uma conformação ao establishment, é fundamental reconhecermos que havia uma cultura, imperativa no momento em que ela construiu sua carreira universitária, que definia apenas alguns como legítimos produtores do conhecimento, inclusive do conhecimento histórico. É compreensível, portanto, que a legitimação de si enquanto historiadora guardasse relação com o ajustamento de uma narrativa de si que a aproximava do polo masculino nas dicotomias que hierarquizam, produzem e legitimam diferenças de gênero.

REFERÊNCIAS

FONTES

CANABRAVA, Alice. Apontamentos sobre Varnhagen e Capistrano de Abreu. **Revista de História**. São Paulo, n. 88, 1971.

CANABRAVA, Alice. Entrevista. Projeto Estudos Brasileiros. MIS/SP, 1981. 00035EBR00026AD (Estudos brasileiros rolo 116.27 A-0150).

CANABRAVA, Alice. Carta a Lúcia. São Paulo, 26 jan. 1986. Fundo Alice Piffer Canabrava. Arquivo IEB/USP. APC-LÚCI-006.

CANABRAVA, Alice. Minhas Reminiscências. **Economia aplicada**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 157-163, 1997.

CANABRAVA, Alice. O Caminho Percorrido (1984). *In*: CANABRAVA, Alice Piffer. **História Econômica: Estudos e Pesquisas**. 1º edição. São Paulo: Hucitec; UNESP; ABPHE, 2005, p. 23-34.

BIBLIOGRÁFICAS

ANHEZINI, Karina. **Um metódico à brasileira: a história da historiografia de Afonso Taunay (1911-1939)**. São Paulo: UNESP, 2011.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

ERBERELI JR., Otávio. **A escrita da história entre dois mundos: uma análise da produção de Alice Piffer Canabrava (1935-1961)**. 2014. Programa de pós-graduação em História (Dissertação), FFCL/UNESP, 2014.

FALCON, Francisco. A historiografia contemporânea e a identidade do historiador. *In*: **Estudos de Teoria da História e Historiografia**. v. 1 Teoria da História. São Paulo: Hucitec editora, 2011.

FRANZINI, Fábio; GONTIJO, Rebeca. Memória e história da historiografia no Brasil: a invenção de uma moderna tradição, anos 1940-1960. *In*: SOIHET, Rachel (Org.). **Mitos, projetos e práticas políticas: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p. 141-160.

GLEZER, Raquel. **O fazer e o saber na obra de José Honório Rodrigues**: um modelo de análise historiográfica. Tese (Doutorado em História). Departamento de História da FFLCH/USP, 1976.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Historiografia e cultura histórica: notas para um debate. **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 11, n. 1. p. 31-47, jan./jun. 2005.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

OLIVEIRA, Maria da Glória. “Entrevista com Maria da Glória Oliveira”. Entrevista concedida a Henrique Rodrigues Caldeira e Laura Jamal Cai-xeta. **Revista Temporalidades**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 507-515, set./dez. 2019.

PEDRO, Joana Maria; SOIHET, Rachel. “A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero”. *In*: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 27, n. 54, 2007, p. 281-300.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

SANTOS, Alessandra Soares. **Francisco Iglésias**: a história e o historiador. São Paulo: Alameda, 2017.

SCOTT, Joan W. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. *In*: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, jul./dez., p. 71-99, 1990.

SMITH, Bonnie. **Gênero e história**: homens, mulheres e a prática histórica. Bauru: EDUSC, 2003

SOUSA, Francisco Gouvea de. Escritas da história nos anos 1980: um ensaio sobre o horizonte histórico da (re)democratização. *In*: **Anos 90**, Porto Alegre, v. 24, n. 46, p. 159-181, dez. 2017.

VALE, Nayara Galeno do. “**Um retrato inteiro e harmônico da nação**”: identidade do historiador e escrita da história do Brasil na obra de Pedro Calmon. Programa de Pós-Graduação em História (Tese), ICHF/UFF, 2018.

VELHO, Gilberto. “Memória, identidade e projeto”. *In*: **Projeto e metamorfose**: Antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003, 3. ed.

VENÂNCIO, Giselle. Prefigurações da paisagem historiográfica: revistas, coleções e mediação. *In*: GOMES, Ângela de Castro; HANSEN, Patrícia (Org.). **Intelectuais mediadores**: práticas culturais e ação política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016, p. 436-463.

Memoricídio

O apagamento da literatura de autoria feminina cearense do século XIX

Carla Pereira de Castro¹

O termo memoricídio tornou-me conhecido durante o XVIII Seminário Internacional Mulher & Literatura, utilizado pela professora Dra. Constância Lima Duarte² ao referir-se ao apagamento das escritoras da história e da literatura com o intuito de silenciá-las e invisibilizar suas produções intelectuais. O silenciamento e a invisibilidade das escritoras dos séculos XVIII, XIX e início do século XX ocorreu em todo o mundo.

Aqui no Ceará é possível constatar essa obliteração ao consultarmos os livros de literatura e de história cearense nos quais podemos verificar a ausência dos nomes de mulheres que participaram da imprensa e da literatura bem como de movimentos importantes como a abolição da escravidão e da luta pela emancipação da mulher. Um longo trabalho de pesquisa foi realizado com o objetivo de resgatar os nomes dessas mulheres que ficaram a margem da literatura e da história em razão do poder patriarcal, hierárquico e segregador.

1 Mestranda em Literatura Comparada do PPGLetras da UFC. E-mail: professoracarlacastro@gmail.com.

2 Fala proferida no dia 14 de agosto de 2019, na Universidade Federal de Sergipe (UFS), campus São Cristóvão, no auditório da reitoria, sob o título de “Memoricídio: O apagamento da história das mulheres na literatura e na imprensa”.

A participação na literatura cearense do final do século XIX era praticamente restrita aos intelectuais do sexo masculino que ao longo dos anos demarcaram seus espaços na política e na literatura, amparados pela cultura do patriarcalismo onde as mulheres deveriam se dedicar somente aos cuidados com o marido e o lar. Poucas foram as mulheres que ousaram ingressar nessa seara.

No século XIX tivemos a contribuição de Francisca Clotilde Barbosa de Lima (1862-1935) e de Anna Nogueira Baptista (1870-1967) nos principais periódicos da época e participando de agremiações literárias, como a Padaria Espiritual e o Club Literário. Algumas escritoras preferiram a utilização de pseudônimos como Maria Rodrigues Peixe que assinava como Alba Valdez (1874-1962) e Francisca Clotilde Barbosa de Lima que preferiu assinar muitos dos seus textos apenas com suas iniciais ou como Jane Davy. Essa era uma forma de ingressar na Literatura sem sofrer os preconceitos vivenciados pelas mulheres que escreviam no final daquele século.

Emília Freitas (1855-1908), Francisca Clotilde Barbosa de Lima e Serafina Rosa Pontes (1850-1923) foram as únicas mulheres escritoras que publicaram obras aqui no Ceará no final do século XIX. Em 1891 Emília Freitas publicou *Canções do Lar* e em 1899 *A Rainha do Ignoto* (Romance psicológico). Francisca Clotilde publicou por sua vez em 1881 *Noções de Aritmética* e em 1897 *Coleção de Contos* e Serafina Rosa Pontes publicou em 1894 o livro de poesias *d'Alma*. Analisar essas obras é um trabalho desafiador, pois ao longo dos séculos XIX e XX muitas escritoras ficaram silenciadas e invisibilizadas pela crítica e pela história literária. Os estudos sobre a Literatura de autoria feminina começam a partir da década de 1980 e resgatar a autora pressupõe um exercício de localizar os seus textos e suas obras que encontram-se nos setores de obras raras de bibliotecas, nas mãos de bibliófilos ou foram perdidas ou deterioradas pela ação do tempo.

A historiografia que aborda a participação da mulher na sociedade e nas letras ao longo da história da humanidade está sendo revista. É notório que as mulheres tiveram participação nos movimentos sociais, na literatura e nas artes, entretanto, seus nomes não ficaram registrados na literatura. A pesquisadora Constância Lima Duarte nomeia esse apagamento com a terminologia Memoricídio, que ao pé da letra significa a morte da memória ou o apagamento da memória. Em seu artigo Arquivos de mulheres e mulheres anarquivadas: histórias de uma história mal contada, Duarte lembra que no clássico estudo *Um teto todo seu*, de 1929, Virginia Woolf, ao visitar bibliotecas à procura de obras escritas por mulheres, e constatar o número quase insignificante dessa produção, atribuiu à profunda misoginia que não cansava de afirmar a inferioridade mental, moral e física do gênero feminino, as poucas chances que então eram dadas às mulheres. Felizmente Woolf não foi a única mulher, escritora, pesquisadora a constatar essa ausência, hoje somos muitas estudiosas que se dedicam ao resgate das escritoras silenciadas e invisibilizadas ao longo dos séculos.

Para confirmar a ausência do registro do nome de escritoras cearenses nascidas no século XIX, nas obras que falam sobre a Literatura Cearense, tomamos como exemplo alguns livros consultados para o estudo.

Em *Ceará Intellectual* de Joaquim da Costa Nogueira de 1910, são apresentadas seis escritoras e 18 escritores. São elas: Adília de Luna Freire, Anna Facó, Francisca Clotilde, Francisca de M. Cesar Barcellos, Alba Valdez e Antonietta Clotilde.

Em *Poetas Esquecidos* de 1938 do estudioso Mario Linhares, temos mais de vinte poetas e apenas três poetisas, Auta de Souza, Branca Bilhar e Carmen Cinira.

No estudo de Mário Linhares *História Literária do Ceará* de 1948, estão retratados quase duzentos escritores e apenas 12 mulheres, dentre elas: Ana Nogueira Batista, Diva Câmara, Francisca Clotilde, Maria

Duarte, Emília de Freitas, as irmãs Galeno, as irmãs Sampaio, Úrsula Garcia, Alba Valdez e Rachel de Queiroz. O escritor acrescenta dois nomes que até o presente momento eram desconhecidos do contexto literário cearense, Diva Câmara escritora e atriz e Maria Duarte poetisa que viveu grande parte da sua vida no Rio de Janeiro, escrevendo para imprensa e participando da vida intelectual da cidade.

Augusto Linhares em sua Coletânea de Poetas Cearenses de 1952 destaca mais de 80 autores homens e apenas 8 escritoras, são elas: Ana Nogueira Batista, Fernanda Brito, Francisca Clotilde, Henriqueta Galeno, Jandira Carvalho, Maria de Lourdes Vasconcelos Pinto, Stefania Rocha Bezerra e Úrsula Garcia.

Na obra Literatura Cearense de 1976 do professor Sânzio de Azevedo podemos verificar que foram estudados quase duzentos escritores homens e apenas cinco mulheres, são elas: Cândida Galeno, Lúcia Fernandes Martins, Margarida Sabóia de Carvalho, Marly Vasconcelos e Rachel de Queiroz, autoras do século XX.

Para conceituar escrita feminina é preciso observar algumas acepções acerca do objeto. A escrita feminina é feita somente por mulheres? Para mulheres? Sobre as mulheres? Defende ideologias feministas? Para a pesquisadora Cixou a escrita feminina denomina-se feminina quando o discurso para de ser centrado no homem.

Ao utilizarem-se da escrita para expor os seus pensamentos e ideais as escritoras romperam com a dominação patriarcal da época produzindo discursos próprios onde defendiam seus ideais. Se em suas poesias não estão estampados discursos feministas mas expressam a realidade e as concepções de uma época em que a mulher deveria ser submissa ao homem e não tinha liberdade para falar. O apagamento do nomes de nossas escritoras não se justifica, dada a importância de suas atuações nas agremiações literárias e contribuições na imprensa cearense do século XIX, em jornais, revistas e nos almanaques.

No século XIX nem todas as mulheres tinham acesso à educação, as famílias mais abastadas providenciavam professoras particulares para promover a educação das filhas, enquanto os filhos eram mandados para Recife, Rio de Janeiro ou para Europa. Vania Vasconcelos na obra *No Colo das Iabás*, retrata um pouco da realidade vivenciadas por nossas poetisas.

Se a informação era restrita, o espaço para publicações de textos de autoria feminina não existia. Muito lentamente, esses espaços foram surgindo em jornais e revistas ditos femininos por sua circulação e temas limitados. Segundo Lajolo e Zilberman, após a independência, o esforço de construir a nação faz crescer a militância em torno da educação de mulheres, já que, argumentava-se então, essa era a condição fundamental para estabilizar a vida familiar no país e torná-lo apto ao progresso. Podemos denominar feministas aquelas militantes pelo ensino das mulheres, visto que, mesmo sem pertencerem a um movimento organizado, trabalhavam em iniciativas individuais que construía, os primeiros passos de alguma emancipação. A educação foi uma conquista fundamental. O acesso à leitura mais diversificada e a coragem de escrever e publicar ideias próprias foram etapas que resultaram na posterior organização de mulheres em torno de outros direitos (VASCONCELOS, 2015, p. 32).

Para preencher essa lacuna e identificar as escritoras cearenses do século XIX que tiveram suas obras e suas referências escamoteadas ao longo dos séculos um exaustivo trabalho de pesquisa foi realizado, dando ensejo a publicação da obra *Resquícios de Memórias - Dicionário Biobibliográfico de Escritoras Cearenses do Século XIX*, que apresenta o registro do nome de escritoras que nasceram no período compreendido entre 1801 e 1900. Escritoras nascidas no estado do Ceará ou que contribuíram com a nossa história literária. O critério de escolha para denominar-se literatura cearense seguiu a mesma classificação de estudiosos como: Dolor Barreira, Antônio Sales e Sânzio de Azevedo, de acordo com o que o autor estabelece em sua obra *Literatura Cearense*.

Com relação ao critério de escolha dos escritores contemplados no presente trabalho, devemos igualmente uma explicação: discordamos do sistema adotado pelo eminente historiador Guilherme Studart (Barão de Studart), em seu Dicionário Biobibliográfico Cearense, em que só são incluídas pessoas nascidas no Ceará, não obstante algumas haverem deixado muito cedo a terra do berço. Assim, deixa de figurar um Rodolfo Teófilo, por haver nascido acidentalmente na Bahia, figurando, porém, um Oscar Lopes, do qual se pode dizer que somente nasceu aqui... Concordamos com Antônio Sales, e com Dolor Barreira, que em parte lhe seguiu as pegadas, uma vez que incluímos: 1-autores nascidos aqui e que aqui produziram literariamente, como Juvenal Galeno, Oliveira Paiva, Filgueiras Lima e inúmeros outros.

2- autores nascidos noutros Estados, mas que produziram literariamente entre nós, como Rodolfo Teófilo, Pápi Júnior, Alf. Castro ou Demócrito Rocha.

3 – autores que se ausentaram, mas ainda assim escreveram obras cearenses, como Domingos Olímpio, Gustavo Barroso, e outros (AZEVEDO, 1976, p. 15).

Escritoras que produziram poesias, romances, contos, crônicas, artigos, músicas, que participaram de grupos literários e instituições culturais, que publicaram livros ou contribuíram para imprensa do Século XIX e XX.

Inspirada em literatos e historiadores que registraram a vida e a obra dos escritores cearenses, dentre eles cito: Antônio Bezerra de Meneses, Augusto Linhares, Barão de Studart, Braga Montenegro, Dolor Barreira, Geraldo Nobre, Joaquim da Costa Nogueira, Maria da Conceição Sousa, Mário Linhares, Otacílio Colares, Raimundo Araújo, Raimundo Girão, Raimundo de Meneses, Sânzio de Azevedo, Silva Nobre, dentre outros, tomei como missão o trabalho de organizar este dicionário com o maior número possível de escritoras nascidas no século XIX.

Para a realização dessa pesquisa várias obras foram lidas, obras que falam sobre a História e a Literatura Cearense do Século XIX e início do Século XX, dentre essas obras encontrei no estudo O

Ceará e os Cearenses de Antônio Bezerra de Menezes de 1906, um relato sobre a nossa literatura em especial a literatura feita por mulheres.

Depois do ensino doméstico, são em geral educadas com esmero nas letras e nas belas artes.

Há ali senhoras que tem nome feito como poetisas e escritoras.

São bem conhecidas as Exmas. Sras. Anna Nogueira, Francisca Clotilde, Ignácia de Matos Dias, Emilia de Freitas, Francisca de Mello Cezar, Luiza Amélia de Paula Rodrigues, Anna Lectícia da Frota Pessoa, Luiza Justa, Anna Facó, Anna Bilhar, Adília de Albuquerque Luna Freire, Maria Salazar, Maria Rodrigues (Alba Valdez), Maria Amélia Torres Portugal, Aurelinda Simões, Olga de Alencar, Amélia de Alencar e Júlia Moura, estas seis últimas, directoras da Liga Feminista Cearense, fundada pelas mesmas em 26 de Julho de 1904, e muitas outras, que honram os jornais com os seus escritos. Em música e desenho conhecemos também cultoras distintíssimas (MENESES, 1906, p. 75).

Dentre os nomes citados poucos são reconhecidos, destacamos os nomes de Alba Valdez a primeira mulher a ingressar na Academia Cearense de Letras em 1922 e pioneira ao criar uma agremiação feminista, ainda em 1904 a Liga Feminista Cearense. Poucos são os registros encontrados sobre o primeiro movimento feminista no Brasil ocorrido em Fortaleza, de todas as obras pesquisadas, as únicas que relatam sobre o movimento são: o já citado Ceará e os Cearenses de Antônio Bezerra de Menezes e Ensaístas Brasileiras de Heloisa Buarque de Hollanda e Lúcia Nascimento Araújo.

A primeira agremiação literária feminina de que se tem notícia foi a Liga feminista Cearense, fundada em 1904 por Alba Valdez, identificada no meio literário como defensora do direito da ascensão cultural, econômico e político para as mulheres.

Outra pioneira foi a Academia Juvenal Galeno, da escritora Júlia Galeno, que, tendo seu ingresso recusado na Academia Brasileira de Letras, cria sua própria academia “exclu-

sivamente para mulheres”, explicitando sua crítica frente à posição sexista da Academia Brasileira e promovendo sua inserção, ainda que marginal, no mundo institucionalizado das “belas-letras” (HOLLANDA, 1993, p. 23).

Francisca Clotilde, muito conhecida pela publicação do romance *A Divorciada* em 1904 e Emília Freitas autora do romance *Rainha do Ignoto*, publicado ainda em 1899. Considerado o primeiro romance de ficção científica escrito por uma mulher no Brasil. Os outros nomes citados não aparecem em destaque em nossa Literatura, e para identificá-los um longo trabalho de pesquisa foi realizado para que pudéssemos ter acesso aos textos e a biografia dessas escritoras.

Além de divulgar a vida e a obra dessas mulheres e acrescentar novos fatos até então desconhecidos do público leitor, também tivemos o trabalho de corrigir dados erroneamente registrados e propagados. Cito como exemplo o nome do livro de poesias da escritora Abigail Sampaio, o verdadeiro título de sua obra é *Luar de Prata*, mas registrado equivocadamente em vários livros e em sites da internet, como *Luar de Pátria*.

Inúmeras antologias, dicionários, revistas, jornais e estudos literários foram pesquisados tanto nacionais como locais, para que pudéssemos compor o *Resquícios de Memórias*. No Dicionário da Literatura Cearense de Raimundo Girão e Maria da Conceição Sousa, publicado em 1987, destacamos um depoimento de Antônio Sales, sobre as escritoras de sua época.

MULHERES ESCRITORAS

Não tem sido grande – felizmente diria um anti-feminista contumaz, - o número de senhoras cearenses que cultivam as letras, pelo menos publicamente.

A cearense é por excelência a mulher do lar, a companheira dedicada do homem, a mãe de família que tudo sacrifica por amor de sua gente e pela boa manutenção de sua casa.

Não que lhe falte inteligência. Ao contrário: sempre que é posta à prova a mentalidade feminina em nossa terra, se

revela vigorosa e apta para ilustrar-se nas ciências e nas artes.

Mas, em nosso meio e em nosso clima, a mulher é muito feminina para ser feminista, e a família tem uma consistência tão forte que ser a dona de um lar é ainda a suprema e quase exclusiva aspiração de uma moça cearense.

Isso não exclui a sua capacidade para o trabalho material ou mental, a sua faculdade de cultivar a inteligência quando é preciso tirar partido dela para ganhar a vida ou auxiliar a manutenção dos seus, quando privados da assistência do trabalho masculino;

Neste ponto a mulher cearense é inexcedível em atividade e dedicação, e pode ser apresentada como modelo de companheira do homem.

Mas a rotina da educação provinciana, a timidez, a resignação um tanto oriental do seu temperamento, tudo a leva a negligenciar um tanto oriental do seu temperamento, tudo a leva a negligenciar o cultivo do espírito em proveito das utilidades e virtudes da feminilidade tradicional.

Poucos nomes se podem citar, pois, entre as mulheres que têm brilhado nas Letras, além das que se distinguem no magistério.

Francisca Clotilde e Emília de Freitas foram, na passada geração, os dois únicos nomes de escritoras, que se tornaram conhecidas em nosso meio.

A primeira colaborou abundantemente na imprensa, publicando artigos e contos, reunindo parte destes num pequeno volume – Coleção de Contos. É autora de muito versos, que não foram publicados em volume, e de um romance – A Divorciada.

Emília de Freitas, poetisa também e também romancista, publicou as Canções do Lar e a Rainha do Ignoto.

Logo após, surgiu um estro delicado de um feito artístico bem acentuado: o de Ana Nogueira, que há longos anos emudeceu, tendo deixado, entretanto, alguns atestados eloqüentes de sua inspiração e do seu bom gosto.

Alba Valdez e, sem dúvida, a pena mais aprimorada que tem produzido a mentalidade feminina entre nós. Em dois livros já antigos, Dias de Luz e Em sonhos, ligeiras narrativas e poemas em prosa, Alba Valdez revela o espírito culto e senhor da expressão, e estas qualidades mais se têm acentuado em numerosos trabalhos posteriores, não reunidos ainda em volume.

As irmãs Adelaide e Judite Amaral são senhoras de sério preparo e escrevem com correção e elegância sobre questões sociais e literárias, tendo a segunda se evidenciado na discussão do problema feminista.

E há ainda algumas inteligências femininas brilhantes, mas tão ocultas sob o véu da modéstia, que seria indiscrição arrancá-las ao segredo e à sombra em que se comprazem viver (GIRÃO, 1987. p. 18).

Nesse texto de Antônio Sales, literato por excelência, idealizador da Padaria Espiritual, redator do jornal O Pão, romancista, poeta e esposo de Alice Nava Sales Rodrigues, ainda podemos perceber o preconceito em relação ao papel da mulher enquanto escritora. A mulher cearense não poderia ousar e assumir características de uma feminista, pois ela deveria se limitar aos papéis de dona do lar e de esposa dedicada.

Em sua concepção poucas foram as que ousaram a se apresentar através da literatura. Em relação ao Antônio Bezerra, o nosso padeiro foi bem modesto ao destacar as poetisas que também atuavam no Magistério, dentre elas, observamos as bem conhecidas: Francisca Clotilde, Emília de Freitas e Alba Valdez, acrescentando o nome de Anna Nogueira, esposa de Sabino Baptista e única mulher a publicar no periódico O Pão, bem como o nome das irmãs Adelaide e Judite Amaral, essas duas últimas ainda bem desconhecidas do nosso público leitor.

Sobre a poetisa Anna Nogueira Baptista, um exaustivo trabalho de pesquisa foi realizado, a fim de desvendar informações sobre a sua obra biografia, que só foi possível com a ajuda de seus familiares. Encontramos divergências em vários estudos biobibliográficos de que a escritora havia falecido sem deixar nenhuma obra. Em outros que a poetisa havia publicado uma obra com o título Carmes. Entretanto, pouco antes de falecer seus familiares

organizaram um livro com o título *Versos* onde constam poemas escritos por Anna Nogueira durante toda a sua vida.

Vovó me disse, que queria escrever umas palavrinhas, expressão dela, para explicar como surgiram os versos da velhice.

Mas, Vovó está doente, muito cansadinha. As crises se sucedem e faltam-lhe forças para escrever.

Todos os dias, lamenta ainda não ter podido fazê-lo. Por isso faço-o por ela.

Desde o princípio do século, Vovó nunca mais fizera versos. Sem contar; é claro, com as quadras dos nossos santinhos de primeira comunhão.

Uma tarde, creio que em 1957, estava ela só em casa e muito triste. Uma saudade grande, muito grande mesmo, tomou conta do seu coração. – a infância, Santo Antonio, a fazenda querida onde nascera e se criara – a lembrança enfim de tudo aquilo, se apossou dela e quase sem se sentir, poz-se a escrever.

Ficou surpresa ao ver, que tinha escrito vinte e tantas quadras. E assim com esta inesperada visita da Musa, que ela supunha já a houvesse esquecido, surgiram os versos da Velhice (BAPTISTA, 1964, p. 65).

O estudo *Resquícios de Memórias – Dicionário Biobibliográfico de Escritoras e ilustres cearenses do século XIX*, tem como objetivo preencher uma lacuna que existe em relação ao desconhecimento e a falta de registros e de pesquisas sobre as escritoras cearenses nascidas no século XIX, além de abordar a vida e a obra das escritoras também foram acrescentados textos redigidos por elas, para que pudéssemos conhecer seus escritos. Talvez a denominação “Dicionário” se limitasse a descrever os dados biográficos, entretanto, optei por acrescentar registros fotográficos, poesias, crônicas e contos para enriquecer a pesquisa e oportunizar ao leitor ter contato com esses textos, haja visto que muitas das obras consultadas são raras e esgotadas.

Durante a pesquisa encontramos os nomes de 71 (setenta e uma) escritoras e ilustres cearenses que contribuíram para a literatura e para a história do Brasil, São elas: Abigail Sampaio; Adal-

gisa Albertino de Souza Pereira; Adelaide Correia do Amaral; Adília de Albuquerque Moraes; Alba Cepilho; Alba Melo Amadel Soares; Alba Valdez (Maria Rodrigues Peixe); Alice Linhares Pereira; Aline Pinto Acioli; Alvina Moraes; Alzira Lima; Amélia Alencar Mattos; Amélia Monteiro Gondim; Amélia Pedroso Benbien; Ana Dias Pequeno; Anna Bilhar; Anna Facó; Anna Leticia da Frota Pessoa; Anna Margarida da Frota; Anna Nogueira Baptista; Anahid Paula Pessoa de Andrade; Antonieta Clotilde Duarte Bezerra; Antonia Sampaio Fontes; Aurelinda Simões; Branca Bilhar; Branca Rangel; Branca Rolim; Branca Simões de Menezes; Diva Torres Câmara; Edith Dinoah da Costa Braga; Edith Amaral; Emília Freitas; Elvira Pinho; Estefânia Gaspar Bezerra de Meneses; Evangelina Accioly; Francisca Clotilde Barbosa Lima; Francisca de Mello Cesar Barcellos; Henriqueta Galeno; Ignacia de Mattos Dias; Isabel Inah da Frota Pessoa; Isabel Omphale Gondim; Izabel Pergentina de Araujo; Joaquina Ester Sales Pessoa; Judith Correia do Amaral; Júlia Correia do Amaral; Júlia Carneiro Leão de Vasconcelos; Júlia Galeno; Julia Moura; Luiza Amélia de Paula Rodrigues; Luiza da Justa; Luisa de Oliveira Frazão (Luisa Frazão); Margarida de Queiroz; Maria Amélia Torres Portugal; Maria Aracy Magalhães Martins; Maria do Patrocínio Furtado; Maria Dolores Furtado Nogueira; Maria Duarte; Maria Esther da Silva Pamplona; Maria Facó de Araújo; Maria Gonçalves da Rocha Leal; Maria Jesuína de Albuquerque Rodrigues; Maria Sampaio de Andrade; Maria Salazar Fiusa de Pontes; Maria Thomazia; Noemi de Alencar Arraes; Odília Rodrigues; Olga de Alencar Mattos; Rita de Cintra Costa; Santuza Rodrigues de Andrade; Serafina Rosa Pontes e Úrsula da Costa Barros Amorim Garcia.

O pesquisador Charles Expilly em seu estudo *Mulheres e Costumes do Brasil*, escrito ainda no século XIX, para falar do papel da mulher no Brasil no capítulo VIII apresenta um provérbio português que segundo o autor havia sido introduzido no Brasil por Cabral e seus companheiros, e que por muitos séculos vigorou no Brasil, e que demonstra claramente o preconceito em relação à mulher. “Uma mulher já é bastante instruída, quando lê corretamente as suas orações e sabe escrever a receita da goiabada. Mais

do que isso seria um perigo para o lar”. Após mais de dois séculos seguimos resistentes no esforço contínuo em mostrar para a sociedade que o papel da mulher vai além dos descritos no provérbio português. A mulher pode alcançar o lugar e o espaço que ela deseja, seja chefiando um lar ou uma nação, as mulheres de hoje não se calarão!

Outros trabalhos serão desenvolvidos com essa temática com a finalidade de resgatar a escrita literária de autoria feminina cearense.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Sânzio de. **Literatura cearense**. Fortaleza: Academia Cearense de Letras, 1976.
- BAPTISTA, Anna Nogueira. **Versos**. Sem local: sem editora, 1964.
- BARREIRA, Dolor. **História da literatura cearense**. Fortaleza: Instituto do Ceará, 1962. 4v.
- BARROSO, Olga Monte. **Quem são elas**. Fortaleza: IOCE, 1992.
- CASTRO, Carla. **Resquíços de memórias dicionário biobibliográfico de escritoras e ilustres cearenses do século dezenove**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2019.
- GIRÃO, Raimundo; SOUSA, Maria da Conceição. **Dicionário de literatura cearense**. Fortaleza: Imprensa Oficial do Estado, 1987.
- EXPILLY, C. **Mulheres e costumes do Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1977
- GIRÃO, Raimundo; MARTINS FILHO, Antônio. **O Ceará**. Ed. Fac-Sím. Fortaleza: Fundação Waldemar Alcântara, 2011, p. 368.
- HOLLANDA, Heloísa Buarque de; ARAÚJO, Lucia Nascimento. **Ensaístas brasileiras**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- LINHARES, Augusto. **Coletânea de poetas cearenses**. Rio de Janeiro: Editora Minerva Ltda., 1952.
- MENESES, Antônio Bezerra de. **O Ceará e os cearenses**. Fortaleza: Typ. Minerva, 1906.
- VASCONCELOS, Vania. **No colo das Iabás**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2015.

Memória em movimento

Um ensaio biográfico sobre Veríssimo de Melo (1940-1949)

Ewerton Wirley Silva Barros¹

I.

*O mundo dele era o mundo dos livros.
– Fernando Melo.*

Na manhã do dia 10 de junho de 2019, na cidade de Natal, bairro do Barro Vermelho, realizei uma entrevista com Fernando Noronha de Melo, filho de Veríssimo Pinheiro de Melo e Noemi Noronha de Melo. O motivo da entrevista foi a continuidade de minha pesquisa de mestrado – que busco problematizar a institucionalização do saber folclórico no Brasil através de Veríssimo, tendo em vista que ele foi um dos folcloristas do chamado Movimento Folclórico Brasileiro (MFB) que conseguiu introduzir o referido saber em espaços acadêmicos. Havia, anteriormente, entrado em contato com Fernando, questionando-lhe a possibilidade de conhecer e digitalizar o acervo pessoal de seu pai, assim como entrevistá-lo. Ele, entusiasmado ao perceber um pesquisador in-

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco (PPGH/ UFPE). Bolsista pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

interessado em conhecer de perto as histórias de seu pai, deu-me o aval positivo. A minha visita ao seu acervo, arquivado em seu lar, aconteceu entre os dias 10 e 13 de junho do referido ano.

Chegando à sua residência, fui recebido por ele e sua companheira, Socorro Melo. Uma grande mesa com luvas e máscaras me esperava. Duas estantes com caixas e pastas encontravam-se ao lado. Prontamente, eles foram apresentando-me ao material, outrora arquivado em um cômodo da casa, sem acessos externos. Fernando, ao abrir algumas pastas e aproximando-as até mim, teve sua memória voluntária despertada – uma memória que, ao tatear vestígios outrora escritos pelo seu pai, seu corpo respondeu com emoção, onde o riso saudoso em sua face fez-se presente e as lembranças verbalizadas². Percebendo a ocasião como oportuna de registrar tais lembranças, perguntei-lhe se poderia antecipar a entrevista para aquele momento, que consentiu, permitindo-me acessar à sua memória – não uma memória fixa, mas uma memória em movimento, que nas palavras de Antonio Montenegro (MONTENEGRO, 1993, p. 56) seria “resultante da vivência individual e da forma como se processa a interiorização dos significados que constituem a rede de significações sociais”.

O meu pai era uma pessoa magnífica, com grandes virtudes. Ele não tinha inveja de ninguém. De uma vida simples. O mundo dele era o mundo dos livros. Ele adorava escrever. Escrevia divinamente bem. Foi jornalista. Ele chegou a ser secretário geral do jornal da época, que era o jornal mais famoso, o Diário de Natal... O ano eu não me lembro. Foi juiz de Direito... Pediu demissão quando a universidade foi criada e foi à universidade trabalhar (MELO, Fernando Noronha de. [Entrevista concedida a] Ewerton Wirley Silva Barros. Natal, 10 de junho de 2019).

2 A emoção também é um tipo de linguagem/ comunicação humana aprendida com o outro através da percepção e, por conseguinte, memorizada. Para mais informações sobre a relação do ser humano com as emoções, conferir: LE BRETON, David. Antropologia das emoções. Tradução de Luís Alberto S. Peretti. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

Ao mencionar que o mundo do seu pai era “o mundo dos livros”, Fernando passou a tecer uma memória afetiva-intelectual. Afetiva, pois empregou advérbios de modo positivo como “pessoa magnífica, com grandes virtudes”, “sem inveja” e “de uma vida simples”, retratando-o como um homem que utilizou-se de comportamentos tidos como aceitáveis ao relacionar-se socialmente. Intelectual, pois empregou signos de caráter intelectual, como “adorava escrever”, “escrevia divinamente bem”, além do convívio social mencionado, e passou automaticamente a expor os ofícios do pai.

As lembranças que se sucederam não ocorreram de forma cronológica ou linear, nem seguiram um roteiro de acontecimentos, sendo desconexas e ramificadas em sua linguagem. Então, ao tempo que ele lembrava de um acontecimento vivido pelo seu pai com um sujeito em um dado espaço, ele passou a apontar outras vivências distintas com esse personagem, ou então, outros acontecimentos vividos por Veríssimo com outras pessoas no mesmo espaço. As pessoas e os lugares, portanto, emergiam sem necessariamente terem acontecidos em períodos próximos.

A entrevista, operacionalizada na metodologia da história oral, emergiu como uma forma de conhecer as subjetividades do meu sujeito de estudo no que diz respeito à sua trajetória intelectual-institucional. Baseado nas reflexões de Verena Alberti (2008), instrumentalizei a entrevista não como uma revelação do real, mas enquanto fonte de estudo. Ao tempo que ele foi entrevistado, fundamentei-me na discussão de memória proposta por Bergson (2006). Para o filósofo, a duração seria um dos principais elementos da memória. Assim, a duração não seria um instante substituível, mas um progresso contínuo do passado. Isto é, à medida que o tempo de nossas vidas vai passando, o passado consequentemente também é ampliado. Logo, não teríamos como atingi-lo por completo, mas caberia a nós entender ou interpretar como ele se manifesta no nosso presente. Em decorrência disso, ele se manifestaria através da lembrança que, por sua vez, está em constante movimento/atualização, em decorrência das reformulações de nossas vivências, aprendizados e reflexões (BERGSON, 2006, p. 47-48).

As lembranças relatadas na entrevista foram múltiplas, e como a operação historiográfica é permeada de recortes e redistribuições, tive que fazer escolhas para a escrita deste trabalho (CERTEAU, 2013). Então, escolhi como objetivo geral a elaboração de um ensaio biográfico sobre o autor, buscando analisar sua trajetória intelectual e problematizando as relações de poder intelectual-institucional desenvolvidas em dois momentos de sua vida, entre os anos de 1940-1949: o início de sua trajetória intelectual na Faculdade de Direito do Recife e sua inserção no Movimento Folclórico Brasileiro.

Na compreensão dessa teia institucional que perpassou em sua vida, utilizei a concepção de campo intelectual de Pierre Bourdieu (1996) para refletir sobre as relações de forças instituídas, demarcadas e posicionadas dentro do MFB. Para o sociólogo, o campo seria uma espécie de postura teórica de análise, geradora de escolhas metódicas, tanto negativas como positivas, na construção dos objetos, demarcações hierárquicas e autonomia de espaços, bem como as interações, relações e posições instituídas entre os sujeitos (BOURDIEU, 1996, p. 207-208). Nesse sentido, não problematizei a categoria de campo como uma demarcação estrutural, consolidada, fixa, posta, mas como um espaço de correlações de forças do qual os sujeitos vão interagindo, relacionando-se afetivamente e intelectualmente e, conseqüentemente, estabelecendo papéis e funções, cujas posições vão desenvolvendo-se e movimentando-se no interior e exterior do campo. No interior, as relações entre os sujeitos. No exterior, a relação desses sujeitos e do campo com outros campos: político, cultural, econômico.

Ao ter analisado a sua trajetória intelectual, acabei simultaneamente fabricando uma biografia sobre ele. Desse modo, parti da concepção de trajetória biográfica com base em Bourdieu (2006), que não a observa como algo sucessivo ou teleológico – que haveria início, meio e fim –, mas permeada de posições escolhidas e/ou ocupadas pelo sujeito que, por sua vez, estariam suscetíveis à incessantes desvios, deslocamentos e transformações. Na escrita dela, aproximei-me das reflexões

de François Dosse (2009), ao ter apontado que a biografia é um gênero que nos põe constantemente na vontade de reproduzir o real de como ele foi vivido – uma tentativa vã, já que a realidade é operacionalizada pelas nossas percepções e, sendo assim, uma gama de multiplicidades de interpretações. Dado isso, o desafio biográfico consiste em recorrer “à imaginação em face do caráter lacunar de seus documentos e dos lapsos temporais que procura preencher como a própria vida é um entretecido constante de memória e olvido”, assim como estabelecer um diálogo híbrido entre a ciência história e a literatura (DOSSE, 2009, p. 55).

II.

Ele fez vestibular e entrou na PUC do Rio, naquela época. E com o desenrolar da guerra, vovô mandou que ele viesse embora em [19]45. Ele veio e concluiu o curso em Recife. Eu acho que foi influência dos amigos que foram na época com ele estudar. O negócio dele era jornal.

– *Fernando Melo.*

A epígrafe acima é um trecho da entrevista com Fernando. Veríssimo, no início da década de 1940, por volta de seus vinte anos de idade, viajou ao Rio de Janeiro com o objetivo de cursar Direito na Pontifícia Universidade Católica (PUC). Ingressou em 1942, mas um ano depois pediu a transferência para a continuidade do curso na Faculdade de Direito de Recife (FDR), que veio a ocorrer em 1944. Fernando, quando entrevistado, confunde o ano: troca 1943 por 1945³. Não sei o motivo de ter trocado as datas, quiçá tenha confundido ou até mesmo a proximidade temporal do cenário nacional-internacional que envolveu Veríssimo tenha interferido: a cisão da Segunda Guerra Mundial (II GM). Mas são apenas possibilidades.

3 No histórico acadêmico de Veríssimo, também conhecido como “Vida Escolar do Aluno”, localizado no Arquivo da Faculdade de Direito do Recife (CCJ/ UFPE), consta o ano de 1944 o seu ingresso na referida Faculdade.

O envolvimento político do Brasil afetou o cotidiano e a vida de milhares de famílias, como, por exemplo, a convocação do Exército Brasileiro para proteger as bases nacionais, assim como para lutarem no exterior. Segundo Fernando, foi com o desenrolar da guerra que Graciano pediu para que Veríssimo retornasse para o Nordeste. Pergunto-me quais seriam os motivos. Uma provável convocação do Exército e correr o risco de ter a sua vida tomada pela guerra? Mas como pensar nessa hipótese se a cidade do Natal, onde moravam os seus familiares, foi um dos palcos da guerra, ocupada pela base militar estadunidense? Seriam, então, motivos financeiros, políticos ou de trabalho? São indagações que ainda venho investigando. De todo modo, Veríssimo traz consigo a transferência da PUC e apresenta-a à Faculdade de Direito do Recife, que o acolheu como novo aluno no ano de 1944. Em sua trajetória, não limitou-se a formação do Direito e passou a transitar no ofício de jornalista no Diário de Pernambuco – prática comum entre os intelectuais da época⁴. Em 1948, já possuía coluna própria, a Notas de Folk-Lore, cujo artigos faziam jus ao tema.

Ao passo que Veríssimo transitava entre os dois ofícios em questão, além das cidades de Recife-Natal, uma área de sua vida também foi movimentada: a amorosa. Ainda no final dos anos 1940, conheceu uma moça chamada Noemi Magalhães de Noronha, que trabalhava na modalidade de professora primária. Segundo Fernando, “foi paixão à primeira vista” entre os dois. Casaram-se em julho de 1948, e Noemi modificou o seu nome: retirou o segundo e acrescentou o sobrenome do esposo, passando a chamar-se por Noemi Noronha de Melo. Juntos, tiveram quatro filhos: a primeira, nasceu morta; o segundo, foi o Fernando em 1951; o terceiro, Sílvio em 1954; a última, Monique em 1963.

4 Sérgio Miceli em seu livro *Intelectuais à brasileira* (2001), analisou que a formação em Direito paralelo ao ofício em periódicos da parte de intelectuais foi uma prática comum entre intelectuais brasileiros do século XX, pois além de obterem o aumento de sua renda salarial, utilizaram o espaço jornalístico como uma forma de promoverem suas pesquisas de caráter literário e/ ou folclórico.

Não sei [como eles se conheceram]. Mas sei que foi paixão à primeira vista. E ela era uma mulher muito forte. Não dominava ele porque papai não tinha quem o dominasse, mas tentava. É Noemi Noronha de Melo. Foi professora primária... Era a profissão naquela época das mulheres. Você fazia o normal, se eu não me engano o nome era esse. O normal e depois você ia ser professora. Ela foi professora aqui por muitos anos. Aposentou-se como professora primária. Eu sou o filho mais velho vivo, porque teve uma menina antes de mim que nasceu morta. Morreu no parto. Naquela época, era complicado os partos... Eram feitos dentro de casa, e morriam muitos... E essa menina morreu. Eu fui o primeiro vivo à vim a maternidade, já com medo do primeiro caso. Eu sou de [19]51. Março de [19]51. Tenho mais dois irmãos. Sílvio e Monique. Monique é bem mais nova que eu. É 12 anos mais nova do que eu. Sílvio é de [19]54. Mais novo que eu três anos (MELO, Fernando Noronha de. [Entrevista concedida a] Ewerton Wirlley Silva Barros. Natal, 10 de junho de 2019).

Em meados de agosto de 1949, Veríssimo finalizou o seu bacharel em Direito e obteve, portanto, o seu diploma. Nesse ínterim, uma das pessoas mais próximas de seu círculo de amizade, o Sílvio Pizza Pedroza (1918-1998), havia ganhado as eleições municipais para Prefeito de Natal (1946-1951) e convidou-lhe para ocupar o cargo de Chefe de Gabinete, no que aceitou. A amizade que, segundo a historiadora Anne Vincent-Buffault (1996, p. 9), “é uma alegria suplementar que também estabelece redes de influência e inventa lugares de convivência”, passou a estreitar-se ainda mais entre os dois, passando do privado e instituindo-se na esfera pública.

Eram muito amigos. Sílvio foi eleito prefeito, e ele já era chefe de gabinete. já se conheciam antes, daqui da cidade. Foi um dos caras que, inclusive, com a morte de papai foi divulgada, ele me ligou revoltado, que não podia..., mas, morreu... O que posso fazer, né? Eles eram muito amigos... Se comunicaram na época por correspondências, por que Sílvio deixa o governo e vai embora pro Rio, passa anos lá, e se comunicavam por cartas. Com o advento do telefone, eles passavam toda semana se falando por telefone. Era uma figura muito interessante o Sílvio Pedroza (MELO, Fernando Noronha de. [Entrevista concedida a] Ewerton Wirlley Silva Barros. Natal, 10 de junho de 2019).

Ao comentar sobre a relação de amizade entre Veríssimo e Sílvio, Fernando mais uma vez transitou entre as temporalidades do passado – de acordo com Bergson, na memória não haveria apenas um passado, mas passado do passado que se ramificaria seguidamente. Essa ramificação estaria relacionada à duração que, como disse anteriormente, seria uma espécie de contínuo do passado. Na análise de Deleuze (1999), essa duração divide-se e não para de dividir-se porque ela é múltipla; e ela divide-se porque muda de natureza. No caso desse trecho da entrevista, a memória de Fernando foi dividida e mudou de natureza quando acionou Sílvio em sua memória e relatou a amizade com o pai, teve a narrativa modificada ao ter aludido à morte do último e depois ter mergulhado em outro passado⁵.

Ao passo que Veríssimo exercia o seu novo cargo, ele continuava na pesquisa folclórica. Não sei qual foi o desvio acontecido em sua vida que o levou a estudar e pesquisar os costumes do povo, mas segundo o próprio Veríssimo, Luís da Câmara Cascudo (1898-1986) foi um desses intercessores – isto é, um dos atores responsáveis na ruptura de uma formação contínua do Direito ao tê-lo apresentado ao referido saber e, por conseguinte, na orientação de qual área deveria enveredar (DELEUZE, 1992).

Foi o velho Mestre Cascudo quem me envenenou. Ouvindo suas sábias lições, desde jovem, um dia ele me disse: “Veríssimo, você pode fazer um bom trabalho na área do folclore infantil”. Deu-me a bibliografia fundamental e me orientou. E comecei a tarefa que durou mais de quarenta anos. Fiz amigos por toda parte e estou plenamente recompensado da luta (GOMES, 1991, s/p).

O fragmento acima faz parte de uma entrevista realizada por Danilo Gomes com Veríssimo, publicada no *Jornal Letras* (DF).

5 Compreendo multiplicidade como denominação do pensamento de Bergson no que diz respeito à duração. Assim, a multiplicidade pode ser: objetiva, que se divide e não muda de natureza; e subjetiva, que se divide e muda de natureza (DELEUZE, 1999, p. 29-32).

Ao ser indagado sobre o seu contato com o saber folclórico, respondeu: “Foi o velho Mestre Cascudo quem me envenenou”. Esse “envenenamento” da parte de Cascudo está relacionado ao seu capital cultural, isto é, a sua projeção nacional e internacional como um dos folcloristas que tem a maior produção bibliográfica na área (VILHENA, 1997). Ao continuar o seu relato de que ouvia “suas sábias lições, desde jovem”, Veríssimo sugeriu uma relação mais próxima entre os dois a longo tempo. Seria, então, Cascudo o principal intercessor? Não tenho a resposta. Veríssimo colocou Cascudo na posição de “orientador” de sua obra, isto é, o intelectual que apresentou-lhe a área do folclore infantil e ao Movimento Folclórico Brasileiro (MFB) – um movimento intelectual realizado por folcloristas desde a virada do século XIX ao XX no país, com o objetivo de institucionalizar o saber folclórico nas esferas municipal, estadual, federal e acadêmica.

No tópico a seguir, analiso as condições de emergência do saber folclórico no país, bem como a formação de campos intelectuais do MFB que o presente sujeito de estudo atuou.

III.

Ele viveu a vida no folclore. Até quando ele pôde movimentar, ele conseguiu movimentar.

– *Fernando Melo.*

Em uma genealogia dos estudos folclóricos no Brasil, o historiador Durval Muniz de Albuquerque Jr (2013a) analisou que a maioria dos folcloristas da região que veio a chamar-se de Nordeste enfrentavam um processo de declínio financeiro em suas famílias, tendo em vista a ascensão do capitalismo e da burguesia nascente. Então, como uma forma de salvaguardar “um dado modo de vida” e suas “estruturas sociocultural, política e econômica”, esses atores buscaram no folclore local e regional a defesa dessas estruturas. O folclore, segundo o autor, “nasceria como

um saber subalterno, menor, periférico, um saber que precisa todo o tempo ser justificado, defendido, um lugar de menor prestígio, mas um lugar possível para o letrado de famílias e espaços em declínio” (ALBUQUERQUE JR, 2013a, p. 51). O folclore viria do povo e, para Bourdieu (BOURDIEU, 2004, p. 183), essa busca e idealização pelo último estaria interligado ao refúgio contra o fracasso e a exclusão do intelectual.

O povo, na ótica folclorista, seria proveniente das comunidades ditas desfavorecidas social e politicamente, sem o aparato dos órgãos públicos – a maioria, localizadas, em espaços rurais. No eixo cultural, os seus modos de vida, de interpretação do mundo, dos costumes, do cotidiano, das relações com o sagrado, estavam fragilizados com a ascensão da modernidade e do novo sistema econômico capitalista, que culminaram na remodelação do tempo e, por conseguinte, na reorganização e até mesmo da extinção dessas expressões supracitadas. No capitalismo nascente, muitos deixaram o campo e migraram para a cidade na busca de trabalho (THOMPSON, 2012). Os folcloristas, por sua vez, defendiam essa cultura que estava em jogo. Aqui, vale ressaltar que essa cultura não era homogênea – assim como as culturas não são –, por isso a dificuldade que os folcloristas e outros pesquisadores da cultura têm em definir precisamente o termo povo.

Uma relação entre esses dois grupos sociais – folcloristas e povo – passou a ser construída. Na posição de mediadores culturais, os folcloristas recolhiam, registravam e divulgavam na sociedade o cotidiano e as experiências culturais do povo – cantigas, danças, lendas, crenças, superstições, culinárias –, em troca de apoio político (ALBUQUERQUE JR, 2013a, p. 66). Essa mediação, por um lado, foi propositiva aos grupos ditos populares, pois ao divulgarem os seus trabalhos, passaram a ter maior visibilidade e aumento de renda⁶. Por outro lado, ficaram sob o domínio dos folcloristas, pois foram estes que ao inventarem sua cul-

6 Os cantadores e violeiros são alguns desses exemplos que tinham o ofício e a arte como principais fontes de renda. Para mais informações, conferir: CASCUDO, Luís da Câmara. Vaqueiros e cantadores. São Paulo: Global Editora, 2005.

tura, o folclore, exerceram o poder de arquivar, selecionar e escrever o que poderia vir a ser público. Então, ao tempo que conseguiram obter o reconhecimento do povo, os folcloristas também almejavam possuir um lugar acadêmico, onde pudessem institucionalizar o seu ofício e conseguirem o estatuto científico do saber.

Veríssimo foi um desses atores que, ao ir ao encontro do povo, realizou entrevistas sobre as experiências de pais, mães, amas de leite com/ e crianças. No final dos anos 1940, investigou os atos de pôr recém-nascidos para dormir e suas reações, e como as crianças aprendiam costumes através de ditos e rimas sem músicas. De forma transversal, seu método de pesquisa pautou-se na taxionomia – concepção clássica de ciência que nomeia, organiza, seleciona, hierarquiza, distribui e identificar as transformações sofridas pelas espécies folclóricas (ALBUQUERQUE JR, 2013b, p. 136-137). Então, ele buscou por variantes e expressões em comum de cada oralidade e local analisados. Suas pesquisas foram publicadas em livros: *Adivinhas* (1948), *Parlendas* (1949) e *Acalantos* (1949).

De forma paralela, outros intelectuais também realizaram pesquisas de caráter folclórica. Espalhados pelo país, reuniram-se através de suas afetividades, afinidades políticas e culturais em comum e formaram campos intelectuais. Na formação desses campos, o poder foi exercido internamente e externamente, denominando papéis, sujeitos e lugares. Quem possuía um capital simbólico, ocupava um lugar de destaque e redistribuía os papéis para os demais. Afinal, o capital simbólico foi “como capital de reconhecimento ou consagração, institucionalizada ou não, que os diferentes agentes e instituições conseguiram acumular no decorrer das lutas anteriores, ao preço de um trabalho e de estratégias específicas” (BOURDIEU, 2004, p. 170). Em outros termos, o intelectual que possuísse uma trajetória longínqua de pesquisa e trabalhos e, com efeito, de reconhecimento dos integrantes e sujeitos externos ao campo, acabava investindo e delineando seu capital sobre os demais. Dependendo do enredo e dos sujeitos em sua formação, o campo passaria a obter subvenção financeira estadual e/ ou federal. Na ocasião, Veríssimo

foi convidado para participar de dois campos: por Cascudo, a ser o seu secretário geral na Sociedade Brasileira de Folclore (SBF), em 1948; por Renato Almeida (1895-1981) para também ocupar o cargo de secretário estadual de sua Comissão Nacional de Folclore (CNF), em 1949.

A SBF foi fundada por Cascudo em sua residência, cidade de Natal, no ano de 1941, com o objetivo de “pesquisa, estudo e sistematização do Folclore local e nacional, recolhendo e analisando todas as manifestações da ciência popular, relacionadas com essa disciplina” (ESTATUTOS, 1942, p. 3). No ano seguinte, Cascudo publicou seus Estatutos no Departamento Estadual de Imprensa de Natal, apresentando à sociedade intelectual e governamental as diretrizes que a nova instituição deveria seguir. O intelectual que quisesse fazer parte do corpo de membros ou filiar-se à Sociedade, deveria entregar dois exemplares de cada livro publicado, isentar a instituição filiada na participação de eventos de cunho político e religioso, e seguir os métodos de pesquisa apresentados.

O folclore foi interpretado pela SBF através do difusionismo cultural – paradigma interpretativo que acredita que a diversidade humana ocorreu através de difusão de elementos culturais através do comércio, viagens, guerras e outros meios de encontros (BOAS, 2005, p. 17). Desse modo, por mais que investigasse as expressões folclóricas no Brasil – difundidas através das etnias indígena, branca e negra –, a instituição teve como finalidade o estudo de uma universalização da cultura (BARROS, 2018, p. 48). Em sua estrutura organizacional, Cascudo criou cargos de Secretaria e de Comissões Administrativas de Coordenação e Pesquisa, Revista e Divulgação, Orçamento e Patrimônio. Veríssimo foi convidado em 1948 a ser um dos secretários.

A CNF foi fundada em decorrência do decreto da UNESCO, após a II Guerra Mundial, que solicitou aos países que criassem órgãos que embasassem sua cultura e educação, na pretensão de extinguir as atrocidades humanas (BARROS, 2018, p. 53). Dessa maneira, o

Brasil atendeu o pedido e fundou, em 1946, o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC), que foi vinculado ao Ministério das Relações Exteriores – cargo ocupado por Renato Almeida que, por sua vez, criou uma comissão, a CNF (VILHENA, 1997, p. 94). Seu objetivo central foi de “promover e incentivar os estudos folclóricos e representar, como entidade brasileira, as instituições e os folcloristas brasileiros, nas suas relações com o estrangeiro, desenvolvendo o intercâmbio com centros de estudos e pesquisas folclóricas de outros países” (BARROS, 2018, p. 54-55).

O saber folclórico também foi interpretado pelo paradigma difusionista, mas se restringindo às etnias que formaram o Brasil. Vale ressaltar que, a Comissão foi gestada no seio do Estado, isto é, em suas relações exteriores. Logo, interessava ao Governo promover-se nacional e internacionalmente sob uma ótica nacionalista. Diferentemente da SBF que possuía estatutos e diretrizes, Renato Almeida em nome da CNF convidou intelectuais de projeção nacional para uma assembleia e, juntos, realizarem um plano de trabalhos. Dentre eles: Prof. Edgar Roquette Pinto, Maestro Heitor Villa Lobos, Gustavo Barroso, Heloísa Alberto Torres, Professor Luis Heitor Correa de Azevedo, Basílio de Magalhães, Luís da Câmara Cascudo, Cecilia Meireles, Joaquim Ribeiro, Oneyda Alvarenga, Mariza Lira. No plano de trabalhos, algumas das principais metas estabelecidas foram: a busca por um relacionamento do folclorista com as instituições federais, estaduais, municipais, territoriais ou particulares, que guardam coleções de interesse folclórico; reedição de obras clássicas brasileiras sobre folclore; organização de manuais de pesquisa; organização de um calendário folclórico brasileiro; realização de cursos, conferências e festivais folclóricos, com a “revivência” de festas tradicionais⁷.

7 Para mais informações sobre a assembleia da CNF e o plano de trabalhos realizado, conferir: As finalidades da Comissão Nacional de Folclore: organização, diretivas e programa da novel instituição. O Dia: Curitiba, 14 de fevereiro de 1948. CNFPC.

A primeira assembleia da CNF foi encerrada com a pauta de sua expansão institucional. Renato Almeida esclareceu sobre a sua impossibilidade de dar conta de todo o território brasileiro, em termos de pesquisas e de criações de novas redes de sociabilidades. Sugeriu, então, para que cada membro reunisse outros intelectuais de seu estado de atuação, e juntos formarem uma subcomissão, que seria interligada à CNF. Os Estados que faltavam-lhes membros, Almeida entrou em contato com as instituições existentes – Institutos Históricos, Academias de Letras – e pediu indicações (VILHENA, 1997, p. 97).

Vale rememorar que já existia uma instituição intelectual de caráter folclórica no Rio Grande do Norte, a SBF. Almeida, nessa situação, convidou Cascudo e a SBF para filiares-se à sua CNF, no que recusaram. Não retrocedendo em sua ambição de expansão territorial nacional, Almeida pediu uma indicação a Cascudo de quem poderia ser o seu representante/ secretário geral da Comissão Norte Rio-Grandense de Folclore (CNRF), que sugeriu-lhe Manuel Rodrigues de Melo (1907-1996) – um de seus secretários da SBF. Segundo Vilhena (VILHENA, 1997, p. 101), Almeida acatou a sugestão e convidou Manuel Rodrigues, que aceitou e passou a exercer o cargo de secretário geral das duas instituições, com a ressalva de que Cascudo seria o seu orientador em suas atividades. Foi nesse momento que Almeida também convidou os demais intelectuais a comporem o quadro de membros: Veríssimo de Melo, Hélio Galvão e Oswaldo Lamartine.

Nessa expansão e disputa da SBF e CNF, Veríssimo trabalhou nas duas simultaneamente. No Movimento Folclórico Brasileiro, ao passo que Cascudo tinha uma projeção sobre os demais, Almeida e a CNF exerciam maior poder no sentido de formação de redes, além de possuírem um aparato do Governo Federal. Nesse entrecruzamento de redes e diálogos, Veríssimo exercia o seu trabalho de folclorista. Nos seus livros, apresentava-os ao público, logo na capa, em nome da “Biblioteca da Sociedade Brasileira de Folclore”; e na página seguinte, os seus agradecimentos a Almeida e a CNF.

Como vimos anteriormente, os dois campos possuíam o mesmo método de pesquisa, o taxonômico, mas interpretações teóricas acerca do difusionismo distintas. Além disto, a SBF e a CNF, em suas relações de força, detinham capital necessário para ocupar posições dominantes em outros campos – intelectual e cultural (BOURDIEU, 1996, p. 244). Em outras palavras, no exercício de poder que encontravam-se os dois campos intelectuais, a SBF sob à face de Cascudo tinha reconhecimento e prestígio de sua trajetória intelectual, ao passo que a CNF recebia financiamento financeiro maior por estar diretamente aparelhada ao Estado. Balizando-me em Bourdieu (1996, p. 246), é certo que Almeida, na hierarquia da CNF, ocupasse o cargo maior de líder e tivesse relativa autonomia e liberdade dentro do campo – no sentido de estabelecer funções, criar novas subcomissões e acompanha-las proximamente –, mas por outro lado, ele foi atravessado por sujeições e solicitações de outro campo externo de poder, o Estado.

Então, qual foi a posição teórica adotada por Veríssimo? Como foi desenvolvendo-se a sua circularidade intelectual nos dois campos? E os seus ofícios de jornalista e juiz municipal, teriam ficado para trás ou foram exercidos paralelamente? Até “quando conseguiu movimentar” ainda mais o saber folclórico no país? São algumas de muitas outras inquietações e lacunas que este trabalho apresenta, mas que tenho a pretensão de desenvolvê-las em um momento posterior.

Ao tempo que escrevia este texto, tentei imaginar quais seriam as lembranças não ditas por Fernando, até mesmo as que não foram lembradas na ocasião. Seu cérebro, enquanto receptor e aparelho de linguagem, encaminhou as lembranças para a linguagem verbal e corporal, despertando-lhe emoções, sobretudo, de saudade, da ausência da figura paterna, materna, do convívio familiar. Quiçá o termo correto não seja saudade, mas nostalgia – isto é, de um tempo que espacialmente não há volta, exceto em sua memória. Terminamos a entrevista, ambos com um sorriso suave nos lábios, um sorriso de cumplicidade. Fui convidado para acompanhar-lhe em uma xícara de café, no que

aceitei, mas sem açúcar. Retomei ao acervo e lembrei-me da reflexão que foi escrita por François Dosse (2009, p. 14) anos atrás: “o biógrafo sabe que jamais concluirá sua obra, não importa o número de fontes que consiga exumar. Diante dele abrem-se pistas novas, onde corre o risco de se enredar a cada passo”.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. *In*: PINSKY, Carla Basanezi (Org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 155-202.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A feira dos mitos: a fabricação do folclore e da cultura popular (Nordeste 1920-1950)**. São Paulo: Intermeios, 2013a.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. “**O morto vestido para um ato inaugural**”: procedimentos e práticas dos estudos de folclore e de cultura popular. São Paulo: Intermeios, 2013b.

BARROS, Ewerton Wirley Silva. **Nos enredos do folclore: Luís da Câmara Cascudo no Movimento Folclórico Brasileiro (1939-1963)**. Monografia (História) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2018.

BERGSON, Henri. **Memória e vida**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2006 (Tópicos).

BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. Apresentação e tradução de Celso Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In*: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 183-191.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. Revisão técnica de Paula Montero. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Vaqueiros e cantadores**. São Paulo: Global Editora, 2005.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. *In: A escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013, p. 45-111.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. Tradução de Luiz B. L. Orlando. São Paulo: Editora 34, 1999 (Coleção TRANS).

DELEUZE, Gilles. Intercessores. *In: Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 151-168.

DOSSE, François. **O desafio biográfico**: escrever uma vida. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

ESTATUTOS da Sociedade Brasileira de Folk-Lore. 1. ed. Natal: Departamento Estadual de Imprensa, 1942.

GOMES, Danilo. “Estou citado num rótulo de garrafa de cachaça”. *In: Brasília: Letras*, 17 de fevereiro de 1991, s/p. Acervo pessoal.

LE BRETON, David. **Antropologia das emoções**. Tradução de Luís Alberto S. Peretti. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

MELO, Fernando Noronha de. [Entrevista concedida a] Ewerton Wirlley Silva Barros. Natal, 10 de junho de 2019.

MONTENEGRO, Antônio Torres. História oral, caminhos e descaminhos. *In: Revista Brasileira de História*. São Paulo: V. 13, N. 25/26. set. 92/ago. 93, p. 55-65.

THOMPSON, E. P. Folclore, Antropologia e história social. *In: THOMPSON, E. P. As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Organizadores: Antonio Luigi Negro e Sergio Silva. 2. ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2012, p. 227-267.

VILHENA, Luís Rodolfo. **Projeto e Missão**: o movimento folclórico brasileiro (1947-1964). Funarte: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

VINCENT-BUFFAULT, Anne. **Da amizade**: uma história do exercício da amizade nos séculos XVIII e XIX. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

Erico Veríssimo e a diplomacia cultural interamericana

Talita Emily Fontes da Silva¹

INTRODUÇÃO

Em seu escritório de cores neutras, o diretor do Departamento de Assuntos Culturais da União Pan Americana encontra-se, mais uma vez, envolvido por um amontoado de papéis. São ofícios, despachos, solicitações, cartas. Todos devem ser devidamente analisados, assinados e carimbados. E precisa correr contra o tempo, pois no mesmo dia iniciará mais uma maratona de viagens, para participar de conferências e reuniões com diferentes autoridades de países latino-americanos.

Não era bem esse o futuro que o escritor Erico Veríssimo (1905-1975) havia desenhado para si em sua juventude, na pequena cidade de Cruz Alta/RS. Sua trajetória como romancista, que teve como marco inicial sua mudança para Porto Alegre, em 1930, lhe possibilitou trilhar caminhos que o transformaram em um dos principais nomes da literatura brasileira de sua geração. E foi em paralelo a construção de sua carreira como escritor que Veríssimo passou a atuar como destacado “embaixador cultural” da diplomacia interamericana que unia Brasil e Estados Unidos.

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em História da Ciência e da Saúde da Fundação Oswaldo Cruz (PPGHCS/COC/FIOCRUZ). Bolsista CAPES. E-mail: talifontes.20@gmail.com.

Em 1953, o escritor gaúcho recebeu um convite para tornar-se diretor do Departamento de Assuntos Culturais da União Pan Americana. Esta tradicional instituição havia sido fundada em 1889, quando os Estados Unidos organizaram a primeira Conferência Pan Americana em Washington. Destinada, a princípio, à promoção de um alinhamento entre os interesses comerciais dos EUA junto aos países da América Latina, ao longo dos anos a UPA – que a partir de 1948 passou a ser denominada Organização dos Estados Americanos - veio a assumir um importante papel na promoção de ações voltadas para o fortalecimento da cooperação cultural entre as nações do continente americano (ESPINOSA, 1977).

Veríssimo atuou como Diretor do Departamento Cultural por três anos. Sem nenhuma experiência em cargos burocráticos e com a responsabilidade de gerir várias divisões subordinadas ao seu Departamento, a exemplo da Divisão de Artes Visuais e a Divisão de Educação, o escritor esteve imerso numa rotina agitada, que chegou ao ponto de impossibilitar as suas produções literárias².

Entretanto, apesar de um certo desconforto nesse cenário rígido de relações políticas e diplomáticas, ou como ele mesmo denominou, um “Mausoléu de Mármore”³, essa fase de Érico Veríssimo não foi um período isolado. A sua presença na União Pan Americana é mais uma peça de um extenso quadro de relações estabelecidas entre o autor e os Estados Unidos, que teve início ainda em Porto Alegre, nos anos 1930, e esteve alinhada às diferentes fases da diplomacia cultural interamericana, percorrendo os anos 1940 e 1950.

Considerando esse cenário, esse artigo discutirá o papel do intelectual latino americano, no âmbito da diplomacia cultural interamerica-

2 Em entrevista à escritora Clarice Lispector, grande amiga que também residia nos Estados Unidos nos anos 1950, Veríssimo afirmou que a burocracia de Washington não lhe permitiu escrever uma única linha durante os três anos que exerceu o cargo da União Panamericana. Cf.: LISPECTOR, Clarice. Clarice Lispector entrevistas. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

3 Título dado pelo escritor ao capítulo de suas memórias que relata as experiências na UPA. Cf.: VERÍSSIMO, Erico. Solo de Clarineta. V. I. Porto Alegre: Ed. Globo, 1973.

na, a partir da figura do escritor Erico Veríssimo (1905 – 1975). Nosso propósito é apontar alguns aspectos que revelam o quanto a trajetória do escritor gaúcho pode lançar luz sobre projetos e instituições fomentadas pelo governo dos EUA que visavam o fortalecimento do seu Soft Power, ao estimular laços de boa vontade com personalidades que possuíam influência junto à opinião pública de seus países de origem. Logo, demonstraremos como Veríssimo, assim como outros tantos intelectuais latino americanos, foram inseridos em projetos políticos em momentos históricos de grande mobilização no cenário global, como a Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), o período do pós-guerra e da Guerra Fria

ERICO VERÍSSIMO E O LUGAR DOS INTELLECTUAIS NA DIPLOMACIA CULTURAL INTERAMERICANA

Em termos oficiais, 1936 é compreendido como o marco de reconfiguração das relações entre os Estados Unidos e países latino americanos. Nesse ano, é realizada a Conference for the Maintenance of Peace, em Buenos Aires, onde uma série de acordos foram protocolados com o objetivo de fortalecer os laços das nações do “Hemisfério Ocidental”.

O plano de fundo desse engajamento consiste na eminente guerra que se desenhava no continente europeu e as preocupações estadunidenses com o enfraquecimento de sua hegemonia continental. A Alemanha nazista se posiciona como o ponto mais sensível de tensões, especialmente pelos esforços desempenhados para expandir sua zona de influência, alcançando os países latino americanos.

Para a manutenção da hegemonia no continente, os EUA adotaram estratégias diplomáticas que até aquele momento eram pouco familiares a sua esfera governamental. Acostumados a uma postura de caráter intervencionista e isolacionista, a administra-

ção do presidente Franklin Roosevelt (1882 – 1945) optou por dar espaço a iniciativas que visavam a conquista de aliados por meio do diálogo e da mutualidade, sem deixar de lado, obviamente, suas pretensões hegemônicas.

É nesse ponto que os intelectuais passam a assumir um papel importante no âmbito da diplomacia cultural interamericana. Nesse momento, esses indivíduos eram vistos como peças fundamentais que auxiliariam os Estados Unidos a se aproximar e conquistar a opinião pública estrangeira. Considerados “líder de opinião”, compreendia-se que os intelectuais detiam uma maior facilidade em disseminar suas ideias. Com isso, esperava-se que ao serem convidados a participar de ações diplomáticas fossem “seduzidos” pelos valores e pela cultura da nação visitada. Como consequência, a expectativa era que ao retornarem a seus países de origem, estes indivíduos compartilhariam suas impressões positivas, que com o tempo moldariam o pensamento da sociedade (BETTIE, 2014, p. 44).

Cabe salientar que tal perspectiva de intelectual se enquadra com a traçada pelo historiador François Sirinelli (2003). Ao considerar as dificuldades em precisar este conceito, Sirinelli aponta para duas acepções, uma mais ampla e outra estreita, que podem ser utilizadas simultaneamente. Desse modo, a figura do intelectual pode ser interpretada a partir de uma lente sociocultural, que engloba “criadores e mediadores” culturais que possuem influência no seu meio social - o que agrega grupos mais amplos a exemplo de jornalistas, escritores, professores secundários; assim como o intelectual também pode ser encarado num círculo mais restrito de personagens engajados, atores sociais que, a partir das suas ideias, buscam se inserir e interferir diretamente no debate do local em que se situam (SIRINELLI, 2003, p. 243).

De toda forma, era o poder da influência, atribuído aos intelectuais, que interessava a nação ianque nesse período. Para tanto, um dos primeiros programas de intercâmbios culturais totalmente financiados

pelo governo estadunidense foi o Leader Grantees. Coordenado pelo Department of State, o Leader Grantees visava convidar distintas figuras influentes, de várias áreas do âmbito cultural, para que visitassem os Estados Unidos, por períodos de dois a três meses (ESPINOSA, 1977). Ao mesmo passo que os participantes seriam levados a conhecer com maior profundidade o país, o objetivo era que esses intelectuais realizassem palestras em distintas instituições. Logo, além de professores, escritores, artistas em geral, cientistas, médicos e jornalistas; editores, líderes políticos, entre muitos outros profissionais, foram beneficiados por esse programa (ESPINOSA, 1977, p. 281-282).

E é no rol dos primeiros convidados latino americanos do Leader Grantees que encontramos Érico Veríssimo. Sendo o primeiro brasileiro a participar desse programa, o escritor desembarcou no solo estadunidense em janeiro de 1941. Segundo dados apresentados pelo relatório *The Cultural Cooperation Program* (1944), até 1943, 250 líderes do Hemisfério haviam visitado os EUA, enquanto 25 estadunidenses haviam feito o movimento contrário. No Apêndice I desse documento, destinada a listagem de “Líderes que receberam subsídios para viagens” (HANSON, 1944, p. 61-65), encontramos 12 brasileiros que haviam sido beneficiados por esse programa entre os anos de 1942 a 1943. Desse total, identificamos quatro intercambistas pertencentes a região Sul do Brasil⁴; outros quatro atuantes no eixo Rio – São Paulo⁵; e dois participantes que atuavam nas regiões norte e nordeste⁶ (HANSON, 1944, p. 61-62).

4 Dr. Dante de Laytano, professor de História Americana da Universidade de Porto Alegre e Chefe do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul; Dr. Plínio Brasil Milano, Chefe do Departamento de Ordem Política e Social do Rio Grande do Sul; Dr. Oswaldo Cabral, diretor do Serviço Social Municipal de Santa Catharina; eleito diretor do Instituto Brasil Estados Unidos de Florianópolis; Dr. Marcos Augusto Enrietti, diretor do Instituto de Biologia e Pesquisas Técnicas do Paraná, Curitiba.

5 Sergio Milliet, jornalista e editor colaborador do *Jornal A Manhã* do Rio de Janeiro; Chefe da Divisão de Documentos Históricos e Sociais da Secretaria de Cultura de São Paulo; Dr. Mem. Xavier da Silveira, cirurgião e endocrinologista; chefe da Clínica Cirúrgica da Policlínica do Rio de Janeiro; Dr. Durval Vianna, diretor do Hospital Miguel Couto, Rio de Janeiro; Julio Cesar Caio Vieira, jornalista representante dos jornais *O Jormal* e *Diário da Noite*, Rio de Janeiro

6 Dr. Nehemias Gueiros, professor de Direito da Escola de Direito de Pernambuco; e Dr. Edward Cattete Pinheiro, prefeito de Monte Alegre, Pará; interessado em problemas de saúde e nutrição.

Ao nos voltarmos aos possíveis motivos que levaram o Department of State a mobilizar esforços junto a Veríssimo, é necessário recuarmos alguns anos na trajetória do escritor de Olhai os lírios do campo, para verificarmos dois pontos fundamentais: a região em que o escritor estava situado; e a proximidade e a notória simpatia com os ideais e a cultura estadunidense.

Como já destacamos, uma das principais preocupações dos EUA, entre a década de 1930 e o início dos anos 1940, era o avanço da influência nazista na América Latina. Entre as regiões que suscitavam maior receio junto aos estrategistas estadunidense, estavam o Sul do Brasil, a Argentina e o Chile, por conta da sua alta concentração de imigrantes alemães. Nesse sentido, as cidades de Porto Alegre, Curitiba e Florianópolis são destacadas como locais onde seria particularmente evidente a necessidade de investimentos, como a instalação de centros culturais binacionais (HANSON, 1944, p. 23). Esses espaços serviriam de instrumento para “desenvolver um melhor entendimento entre os Estados Unidos e as demais repúblicas americanas”, colaborando com a “unidade do Hemisfério” (HANSON, 1944).

E nesse cenário de primeiros investimentos em mecanismos de diplomacia cultural em regiões estratégicas da América Latina, Erico Veríssimo está incluído na lista de colaboradores na fundação do Instituto Cultural Brasileiro Norte Americano (ICBNA), na cidade de Porto Alegre, em 1938. Vale destacar que o ICBNA foi o segundo instituto binacional BRA- EUA inaugurado no país, sendo o primeiro aberto no Rio de Janeiro em 1937 (BOYD, 2003).

As contribuições de Veríssimo nessa iniciativa ainda foram pouco exploradas pela historiografia, apesar de sua nomeação como primeiro vice-diretor da instituição (ICBNA, S/D). Por outro lado, o seu registro como membro fundador é bastante representativo, ao considerarmos a importância atribuída pelo governo estadunidense a esse tipo de iniciativa, na mesma medida em

que assinala a simpatia nutrida por Erico Veríssimo a cultura dos EUA antes mesmo do seu primeiro intercâmbio ao país em 1941.

Por fim, não podemos deixar de destacar que Veríssimo também tinha um importante papel como editor da Livraria do Globo. Apesar de estar fora do tradicional eixo cultural Rio – São Paulo, naquele momento a Livraria, localizada em Porto Alegre, vinha desempenhando um papel de destaque na tradução de obras de língua inglesa, a exemplo de Virginia Wolf (1882 - 1941) e Thomas Mann (1875 - 1955). O próprio Veríssimo se dedicou a tradução de várias obras - mais de 50 ao longo da sua carreira - a exemplo de *Point counter point* (1930) – *Contraponto*, de Aldous Huxley (1894 – 1963). Além de ter sido um sucesso em vendas, consolidando a Livraria do Globo no mercado editorial, *Contraponto* serviu de inspiração para Veríssimo elaborar seu segundo romance, *Caminhos Cruzados* (1934).

Com isso, evidenciamos que para além do status de literato nacionalmente reconhecido, outras dimensões também foram incluídas no cálculo do Department of State para a escolha de Veríssimo a ser beneficiado com o *Leader Grantees*. E, de fato, essa escolha tornou-se bem sucedida uma vez que atendeu todos os requisitos desejados para este projeto diplomático.

Enquanto esteve em solo estadunidense, Veríssimo realizou 24 palestras em diversas instituições, tematizando o Brasil. Cruzando a nação de leste a oeste – iniciando sua viagem em Nova York e concluindo-a em São Francisco, estado da Califórnia -, o escritor teve a oportunidade de conhecer um número variado de locais e pessoas, que possibilitaram, inclusive, a sua inserção no mercado editorial ianque. Um exemplo do retorno frutífero destes contatos foi a sua consagração como o escritor latino americano mais lido nos Estados Unidos durante as décadas de 1940 e 1960. Neste período, nove de seus livros foram traduzidos e comercializados com sucesso (SMITH, 2017).

O autor registrou essa primeira experiência em solo norte americano em *Gato Preto em Campo de Neve*, lançado ainda em 1941. A volumosa obra, com cerca de 500 páginas e dividida em 15 capítulos, tornou-se um best seller para a época, com cerca de 15 mil exemplares vendidos em dois meses (SMITH, 2013). Do lado estadunidense, a repercussão positiva do intercâmbio de Veríssimo pode ser encontrada na obra de Manuel Espinosa (1977), diretor do Cultural Affairs History Project, vinculado ao Department of State. Este tece uma série de elogios a Veríssimo, apontando o escritor como o “um dos comentadores mais perspicaz” dos Estados Unidos e das “características yankees”, sendo responsável pela divulgação de uma imagem positiva dos Estados Unidos no Brasil (ESPINOSA, 1977. p. 286). O romancista brasileiro também é apontado como o primeiro, dessa leva de intercambistas, a escrever e publicar um relato sobre sua viagem.

Em linhas gerais, podemos verificar que esse projeto de diplomacia cultural, houve uma clara via de mão dupla, que não se encerrou com o fim da excursão. Ao mesmo passo que Erico Veríssimo esteve nos Estados Unidos como uma espécie de “divulgador” do Brasil, por outro lado, ao retornar a sua nação, Veríssimo publica seu relato de viagem, onde realiza um detalhado painel da sociedade estadunidense. Este perfil de circulação e estímulo ao conhecimento mútuo e recíproco era um dos principais pilares da Política de Boa Vizinhaça.

Convertido a “tradutor” da cultura dos Estados Unidos para brasileiros, um novo convite de intercâmbio chegou a Veríssimo em 1943. Dessa vez foi requisitado para ministrar um curso de literatura brasileira numa universidade dos Estados Unidos, que ficaria a critério do escritor. O autor aceitou a proposta, escolhendo como destino a Universidade da Califórnia. Mudou-se para a cidade de Berkeley, com toda a família, em setembro de 1943, retornando ao Brasil apenas em 1945 (VERÍSSIMO, 1973).

É interessante destacar que até aquele momento, Veríssimo nunca havia exercido a função de professor, e muito menos a de professor

universitário. Entretanto, ele é inserido em um projeto do Department of State no qual docentes latino americanos eram convidados e encaminhados a universidades e instituições de ensino, onde deveriam permanecer durante uma temporada ministrando disciplinas (U. STATES, 1948, p. 107). Trinta e um latino-americanos participaram desse programa, sendo que entre os brasileiros, além de Veríssimo, o professor Mário de Souza Lima, do Departamento de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, foi convidado a ensinar língua portuguesa e literatura brasileira na Universidade de São Francisco, em 1947 (U. STATES, 1948, p. 107).

Segundo Richard Candida Smith (2017), especialmente nesse momento em que os EUA estavam atuando diretamente na Segunda Guerra Mundial, tão importante quanto conquistar o público estrangeiro, era convencer a opinião pública doméstica da importância da participação do país no conflito e dos altos investimentos nas iniciativas junto aos aliados. Logo, além das aulas ministradas na Universidade, que tematizavam a literatura e a cultura brasileira, Erico Veríssimo era conduzido a outros Estados norte-americanos para participar de eventos de divulgação do Brasil e de outros países latino americanos (SMITH, 2017). Assim como o escritor brasileiro, um número extenso de intelectuais foi convidado a participar dessas ações, que tinham por objetivo fortalecer as relações culturais e comerciais entre as repúblicas americanas sob os ideais do pan-americanismo.

As memórias deste período em que residiu nos Estados Unidos foram, novamente, transformadas em livro. *A volta do gato preto* (1946) é uma obra mais modesta, se comparado a *Gato Preto em Campo de Neve*. Por sua vez, o que chama a atenção neste volume é a mudança na postura de Erico Veríssimo. O tom de encantamento, encontrado no relato anterior, dá espaço a uma narrativa mais cautelosa, em que o autor não deixa de realizar críticas a nação que lhe recebeu. E este criticismo não emergiu somente no solo “seguro” de seu país de ori-

gem. Em palestras que realizava nos Estados Unidos, o escritor não se acanhava em realizar abertamente críticas ao país (SMITH, 2017).

Ao tratar dos intelectuais que emergem com o fim da II Guerra Mundial, Patrick Iber (2015) demonstra o caráter plástico em que se constituíram as relações entre esse grupo e os Estados Unidos. Alguns dos intelectuais latino americanos que mantiveram relações com o país no pós- II Guerra, possuíam visões divergentes da agenda liberal estadunidense. Veríssimo, por exemplo, se declarava um “esquerdista sem partido e que suas convicções políticas se enquadravam muito bem no Partido Socialista Brasileiro” (JORNAL A NOITE, 1948, p. 6). Estes intelectuais, que se alinharam a emergente “esquerda democrática”, proferiam críticas ao capitalismo e defendiam a luta pela justiça social. Entretanto, dialogavam com os EUA, uma vez que o país ainda se posicionava como modelo de democracia e liberdade individual (IBER, 2015).

Cabe destacar que a emergência da Guerra Fria, com o estabelecimento das tensões entre Estados Unidos e União Soviética, desencadeou uma série de mudanças no cenário internacional, que refletiram nas relações entre o governo estadunidense e a América Latina. No campo da diplomacia cultural interamericana, as reformas implementadas pelo governo de Harry Truman (1945 – 1953), trouxeram à baila novas estratégias, que priorizavam a disseminação de “informação” ao invés dos investimentos em intercâmbios. Tais reformas desagradaram os apoiadores dos programas de intercâmbios culturais, que viam na criação do Office of Public Information um empreendimento unilateral que se caracterizava como propaganda (SMITH, 2017).

Neste contexto, em que a Boa Vizinhança havia dado lugar à geopolítica da Guerra Fria, retornamos a 1953, momento em que Veríssimo assume oficialmente um cargo diplomático, como Diretor do Departamento de Assuntos Culturais da União Pan Americana. Desta vez, a proposta para assumir o posto veio por intermédio do Ministro das Relações Exteriores do Brasil, João Neves da Fontoura. Em suas memórias, Veríssimo afirma ter aceitado a

proposta após um plebiscito familiar, sem muito entusiasmo quanto a sua nova estadia na potência capitalista (VERÍSSIMO, 1973).

Maria Bordini (2016) salienta que a atuação de Veríssimo na União Pan Americana foi vasta e ainda pouco explorada. Como diretor, foi responsável pelas divisões de Educação, Músicas e Artes Visuais, Filosofia e Letras, assim como esteve presente em diversas conferências e eventos que contavam com a presença de lideranças internacionais. Em meio aos seus compromissos diplomáticos, Veríssimo também voltou a exercer seu posto de divulgador da cultura e da literatura brasileira nos EUA.

Entretanto, está nova experiência como diplomata, e a própria vivência em solo americano em plena Guerra Fria, aguçaram a visão crítica do escritor sobre o país. Em suas memórias, Veríssimo (1976) registra a incapacidade das instituições políticas estadunidenses – e dos indivíduos que a compunham – em compreender outros povos. Segundo Minchillo (2013), outro fator que pode ter contribuído para esta mudança foi a difusão, na década de 1950, de um discurso de “consciência” da precariedade e da injustiça social que a América Latina estava sujeita.

Essa adesão ao discurso de combate a injustiça social por Veríssimo pode ser evidenciada em uma fala que proferiu em 1955, na Conferência del niños, na cidade de Panamá. Neste discurso, o então Diretor salienta a necessidade de uma mobilização dos governos e dos intelectuais para se pensar mecanismos de combate à pobreza que assola a maior parte da nação latino-americana.

Além disso, as intervenções estadunidenses na Guatemala (1954) e na República Dominicana (1955), provocaram uma onda de descrença quanto ao papel dos EUA como defensor dos princípios democráticos. Ao discutir este “desencanto típico dos veteranos do pan-americanismo” (SMITH, 2017, p. 195), Candida Smith apresenta outros exemplos, como o da intelectual argentina

Victoria Ocampo. Durante as décadas de 1930 e 1940, Ocampo estabeleceu relações com o meio cultural norte americano, sendo entusiasta do pan-americanismo. Entretanto, nos anos 1950, a escritora registra, em cartas trocadas com sua amiga Gabriela Mistral, a sua descrença quanto aos Estados Unidos como defensor da democracia (SMITH, 2017, p. 196).

De volta ao Brasil em 1956 e as suas atividades como escritor, Veríssimo trilha caminho semelhante à destes intelectuais desencantados com o pan-americanismo. Em suas três últimas obras, *Senhor Embaixador* (1965), *Incidente em Antares* (1971) e *O prisioneiro* (1973) o escritor explora, em contextos diferentes, a perda dos valores democráticos, a militarização do Estado, e a adoção da violência como alternativa para se alcançar as metas de “justiça social”, seja pela direita ou pela esquerda (SMITH, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse artigo, buscamos demonstrar como os intelectuais foram peça chave para a atuação da diplomacia cultural arquitetada pelos Estados Unidos a partir da década de 1930. Nesse sentido, relacionamos alguns desses projetos formulados pelo governo estadunidense com a trajetória do escritor gaúcho Erico Veríssimo e sua gradual atuação como embaixador cultural das relações BRA-EUA.

Seja em Porto Alegre, como membro fundador do Instituto Cultural Brasileiro Norte Americano; nos Estados Unidos, como professor de Literatura Brasileira; ou publicando relatos de viagem sobre suas experiências nas terras de Tio Sam; Veríssimo se engajou na função de mediador entre as culturas brasileira e estadunidense, e esteve alinhado, até certo ponto, com os projetos pan-americanistas, que especialmente durante a Segunda Guerra Mundial, defendiam a união dos povos do “Hemisfério Ocidental”.

Por sua vez, com o alvorecer da Guerra Fria, o escritor de Olhai os Lírios do Campo percorreu um caminho semelhante ao de uma extensa lista de outros intelectuais. Decidiu atuar diretamente no campo político/diplomático, ao assumir a função de Diretor de Assuntos Diplomáticos da UPA. Essa disposição em estar na linha de frente da esfera diplomática, também acelerou o seu desencanto junto aos Estados Unidos e a todos os ideais de defesa a liberdade e a democracia que, com os golpes na Guatemala e na República Dominicana, retomaram o status de mero recurso retórico junto a América Latina. Como salienta o historiador Patrick Iber (2015), a partir desse momento, os intelectuais que haviam, anteriormente, assumido uma postura engajada, paulatinamente, perderam a fé no Estado. Por sua vez, os Estados seguiram ritmo semelhante, não atribuindo mais a classe intelectual a confiança que um dia haviam depositado.

REFERÊNCIAS

BETTIE, Molly Lenore. **The Fulbright Program and American Public Diplomacy**. PhD Thesis - University of Leeds. Leeds, UK. 2014.

BORDINI, M. G. Erico Veríssimo e a vida diplomática na União Pan-Americana. **Nonada: Letras em Revista**, n. 27, vol. 2. Set. 2016. p. 155-164.

BOYD, A. B. **A União Cultural Brasil - Estados Unidos e as políticas culturais dos Estados Unidos (1938 - 1951)**. Dissertação. Programa de Pós Graduação em Educação. PUC São Paulo. 2003.

ESPINOSA, J. Manuel. **Inter-American Beginnings of U.S. Cultural Diplomacy: 1936-1948**. Department of State, Bureau of Educational and Cultural Affairs, 1977.

IBER, Patrick. **Neither Peace nor Freedom: The Cultural Cold War in Latin America**. Harvard University Press, 2015.

HANSON, H. **The Cultural-cooperation Program, 1938-1943**. Department of State publication. U.S. Government Printing Office, 1944.

LISPECTOR, Clarice. **Clarice Lispector: Entrevistas**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

MINCHILLO, Carlos Alberto. **Érico Veríssimo, escritor do mundo: cosmopolitismo e relações internacionais**. Tese de doutorado. São Paulo: USP. 2013.

SIRINELLI, Jean François. “Os Intelectuais”. *In*: RÉMOND, René. **Por uma história política**. 2. ed., Rio de Janeiro, Editora FGV, 2003, p. 231-269.

SMITH, Richard Candida. Érico Veríssimo, um embaixador cultural nos Estados Unidos. **Revista Tempo** [online]. 2013, v. 19, n. 34, p. 147-173.

SMITH, Richard Candida. **Improvised Continent: Pan-American and Cultural Exchange**. Penn Press, 2017.

UNITED STATES. **International Technical and Cultural Cooperation: United States Participation, 1938-1948** : Report for the U.S. Delegation to the 9th International Conference of American States. U.S. Government Printing Office, 1948.

VERÍSSIMO, Érico. **A volta do gato preto**. Porto Alegre: Ed. Globo. 1961.

VERÍSSIMO, Érico. **Gato preto em campo de neve**. 15. ed. Porto Alegre: Ed. Globo S.A. 1978.

VERÍSSIMO, Érico. **Solo de Clarineta**. v. I. Porto Alegre: Ed. Globo. 1973

DOCUMENTOS E ARTIGOS EM JORNAIS

VERÍSSIMO, ERICO. **Conferência proferida quando diretor de assuntos Culturais da OEA** - por ocasião da abertura da Conferência del niños. Panamá. 1955. [BR IMS CLIT EV Pi].

JORNAL A NOITE. **Erico Veríssimo declara-se anticomunista**. Rio de Janeiro, 10 de junho de 1948.

O “mundo que o português criou” de Gilberto Freyre

Notas sobre a construção da Tropicologia (1940)

Messias Araujo Cardozo¹

A idéia [sic] de Tropicologia, com esse ou outros nomes, perpassa a obra de Gilberto Freyre desde o princípio, uma vez que ele desde o começo lida com algumas poucas intuições em torno das quais passou toda a vida refletindo, sem jamais querer, ou conseguir, reduzi-las a conceitos claros e distintos [...].

(MOTTA, 2000, p. 125-126).

INTRODUÇÃO

A historiografia sobre o pensamento social brasileiro produz uma visão em relação à obra de Gilberto de Mello Freyre (1900-1987) repleta de ambiguidades. No geral, essa ambiguidade se processa da seguinte maneira. De uma forma muito clara – e via de regra nas interpretações sobre a história do Brasil –, a obra de Freyre é vista como um divisor de águas fundamental. No campo, mais precisamente, da historiografia, a obra de Freyre abriu caminhos teórico-metodológicos que foram essenciais para que certa visão negativa do nosso processo histórico

¹ Graduado em História pela UESPI (2016). Mestre em História Social pela UFMA (Bolsa CAPES/2018-20). Professor da Faculdade Internacional do Delta (FID), atuando na pós-graduação. <http://lattes.cnpq.br/8894384024928524>.

fosse efetivamente superada. As contribuições da antropologia cultural e a utilização de fontes não convencionais, como diários pessoais e receitas de bolo, estariam entre aquilo que de mais original e importante sua obra teria trazido, notadamente nos referimos aqui ao impacto que Casa-grande & senzala gerou quando de sua publicação em 1933.

Ainda nesse sentido, ao superar as antigas teorias racistas e de certa forma positivar a contribuição do negro para a cultura nacional, ele seria o pensador que introduziu uma compreensão pioneira de nós brasileiros ao ter apontado o caráter miscigenado e híbrido de nossa cultura.² Gilberto Freyre era um dos “Redescobridores do Brasil”, como apontou Carlos Guilherme Mota (1987). E nesse redescobrimento, as bases para pensar a criação de uma identidade cultural brasileira foram lançadas singularmente, de forma que, com sua obra, o Brasil ganhou uma identidade nacional³ pensada a partir do cadinho das raças, da superação dos contrários, do intimismo, do personalismo e da influência poderosa dos núcleos familiares na política institucional que seriam características do que faz o Brasil, Brasil.

Por outro lado, daí a ambiguidade que nos referimos, sua obra conteria uma argumentação problemática quando o assunto era a questão racial. A chamada “democracia racial” que negaria os elementos sociais de exclusão do negro e do mestiço historicamente instituídos no Brasil, principalmente após a Abolição da escravidão, quando o negro viu-se convertido em senhor de si abruptamente, sem as condições materiais e morais mínimas⁴, surge-se como um problema teórico e político.

Teórico no sentido de que não se sustentaria empiricamente – para além das interpretações do autor sobre algumas experiências restritas

2 Sobre isto convém apontar os trabalhos de Renato Ortiz (1985, p. 41-44) e Lilia M. Schwarcz (1993, p. 325).

3 Como apontou Jessé Souza (SOUZA, 2017, p. 28).

4 Conforme Florestan Fernandes (FERNANDES, 1965, p. 1).

de cordialidade entre senhores e escravos, principalmente do Nordeste patriarcal nos tempos coloniais – e político no sentido de que seria uma forma de pensar comprometida com os setores mais conservadores que buscavam a manutenção do status quo racial e social.

Ainda nesse sentido, outro ponto visto como um problema se refere ao fato de que sua obra teria sofrido um corte profundo e essencialmente negativo a partir de 1940. Nesse ano, quando foi editada, com acréscimos uma série de conferências no exterior de 1938⁵, sua obra apresentaria uma inflexão no sentido de pensar num corte epistemológico em que agora (1940 em diante), considerada madura, contrastaria com a obra da juventude (anterior a 1940), contraste esse que acabaria por diminuir ainda mais as contribuições que sua obra no início representava.⁶

Porém, essa ambiguidade pode revelar uma coisa importante, que é o quase desconhecimento da obra de Gilberto posterior aos ensaios de interpretação histórica dos anos 1930. E quando alguma interpretação é lançada sobre as obras desse período, essa interpretação apresenta no geral alguns elementos em comum. Um deles é a concepção de que esse período seria representativo da formação de uma concepção teórica lusotropicalista. Uma pseudoteoria sem grande relevância para os estudos sociais. Outro desses elementos é uma condenação ainda maior em relação à obra do autor, visto que o lusotropicalismo apenas teria servido para legitimar a dominação imperialista em África pelo regime salazarista (PINTO, 2001; CASTELO, 2011).

Ao longo de nossos estudos sobre a obra de Gilberto, detendo-nos particularmente sobre temas relacionados às suas reflexões em relação ao tema do trópico, percebemos que essas interpretações, em grande medida repletas de ambiguidade, são discutíveis quando não incorrem em equívocos evidentes quando de uma leitura mais profunda. Um pri-

5 “Trata-se da segunda edição de Conferências na Europa, com longa introdução do autor, prefácio de Antonio Sergio e maior número de apensos” (FONSECA, 2002, p. 119).

6 Sobre isso, ver os trabalhos de SOUZA (2000) e SANTOS (2003).

meiro equívoco reside no fato de que muitas vezes não se considera que a questão do trópico operava na obra de Gilberto desde o seu início até o fim (como na epígrafe do nosso presente trabalho indicamos), atravessando, portanto, toda a sua vasta obra, sendo difícil indicar um corte preciso em relação a isso.

Um segundo ponto que pode ser discutido é ainda a questão de que a Tropicologia é muito mais que “lusotropicalismo”, pois abrangia a hispanotropologia e propunha uma abordagem multidisciplinar numa tentativa ousada e original de reinterpretar as interações entre homem e trópico.

Em que medida essas nossas problematizações em relação às leituras sobre a obra de Gilberto são importantes? Como se pode articular a partir delas uma nova forma de abordar a obra de Gilberto Freyre? Para responder a essas e outras questões, acreditamos que um roteiro deve ser estabelecido, esse itinerário passa primeiro pelo apontamento do tema do trópico em sua obra.

Depois abordaremos mais particularmente a forma como esse tema foi posto no livro: O mundo que o português criou e, por fim, buscaremos interpretar a tropicologia e sua possibilidade de configuração como ciência ou quase ciência tropical e sua possível contribuição para a prática historiográfica.

O TEMA DO TRÓPICO NA OBRA FREYRIANA

Um dado conhecido dos estudiosos da obra de Gilberto Freyre é a característica de seus textos não primarem pela rigidez conceitual, pela precisão metodológica ou pela divisão temática clarividente. Seus livros falam sobre temas comuns e inovadores e simultaneamente sobre diversos assuntos, sendo difícil – quando não impossível – estudar sua obra concentrando-se em um número específico de obras. Evidentemente,

alguns recortes podem ser estabelecidos dentro de alguns parâmetros e com vistas a responder problemas de pesquisa específicos.

Como buscamos abordar a questão do trópico, escolhemos abordar esse tema principalmente a partir de *Casa-grande & senzala* e a caracterização do “português plástico” e do elemento geográfico/cultural/simbólico do trópico contido nessa obra. Porém, como apontou a filósofa Maria do Carmo Tavares de Miranda⁷, no sugestivo artigo: “A Tropicologia como fenomenologia”, deve-se considerar o fato de que:

Esse estudo do homem situado em áreas ou espaços tropicais pode ser comprovado desde seus primeiros escritos, quando esboça intuições sobre o espaço, o tempo e a duração, captando, também, diversidade e diferenciação de grupos de populações segundo o tempo ou época de suas vidas e sua íntima correlação com a natureza tropical. É o que se pode ver em *Tempo de Aprendiz* e no *Livro do Nordeste* (Comemorativo do 1º Centenário do *Diário de Pernambuco*), obra coletiva por ele organizada, como o último livro até agora publicado *Modas de Homem e Modas de Mulher* (MIRANDA, 1987, p. 193).

Como se pode ver, a temática do trópico se “espalha” por toda a volumosa obra de Gilberto Freyre. Porém, a caracterização do “português plástico” se revela fundamental para nossos propósitos, pois, em nossa análise, é nesse ponto que a tropicologia tem sua fundamentação epistemológica. Em *Casa-grande & senzala*, Freyre realizando uma “leitura psicocultural do passado brasileiro”, teria lançado os conceitos de “plasticidade social, versatilidade, apetência pela miscigenação, ausência de orgulho” (CASTELO, 2011, p. 262) referentes ao português “plástico”. Conceitos em nossa compreensão que foram fundamentais na construção dessa concepção tropicológica.

⁷ Estudiosa da obra de Gilberto Freyre e pesquisadora com a Fundação Joaquim Nabuco (Fundação que é uma transformação do antigo Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, criado a partir dos esforços do próprio Gilberto Freyre quando era deputado federal em 1948), a autora ligada ao chamado Seminário de Tropicologia, vinculado primeiramente à Universidade Federal de Pernambuco (em 1966 com influência direta e pessoal de Freyre), depois, à própria Fundação, a autora tem significativos trabalhos ligados à temática.

Segundo Freyre, devemos primeiramente considerar que: “quando em 1532 se organizou econômica e civilmente a sociedade brasileira, já foi depois de um século inteiro de contacto dos portugueses com os tropicos; de demonstrada na India e na Africa sua aptidão para a vida tropical” (FREYRE, 1933, p. 1).⁸ No capítulo III “O colonizador português: antecedentes e predisposições”, o autor inseriu uma discussão bastante inovadora nos estudos sobre a formação social brasileira, destacando a plasticidade do colonizador luso, enfatizou o caráter histórico do português como povo com experiência em miscigenar-se, em misturar-se, como povo em que a “Europa reina, mas a África governa”. Entretanto, a questão do trópico na obra de Gilberto Freyre não se apresentou tendo um único sentido ou referindo-se a uma dada temporalidade ou região geográfico-social.

Afinal, de acordo com os historiadores Maria Lúcia G. Pallares-Burke e Peter Burke:

Importa assinalar que o que contava como trópico nunca foi muito claro. Como sempre, Freyre hostil a definições precisas e fronteiras impenetráveis. Ele usou o termo “trópico” em diferentes ocasiões para se referir a uma região, o Nordeste; ao Brasil em sua totalidade (apesar de não se um país completamente tropical); e partes da Ásia, da África e das Américas (PALLARES-BURKE; BURKE, 2009, p. 296).

Apesar da multiplicidade de usos e da variação conceitual, características da obra de Freyre como um todo, uma coisa aqui é notável. O esforço por parte de Freyre de enfatizar a questão tropical como fundamental nos estudos histórico-sociais. E, nesse esforço, os portugueses teriam desenvolvido nas regiões em que se estabeleceram uma civilização que, tropical antes de tudo, seria

8 Manteremos a grafia dos textos originais tanto quando nos referirmos a esse texto como aos outros em análise.

autenticamente original e com valor igual à civilização europeia e, nesse processo, a civilização luso-brasileira deveria ser valorizada como um constructo histórico de significação sócio-política importante, com implicações sociais no presente, como veremos a seguir. Essa forma de pensar o trópico e o português se modificaram, ao menos é o que se pode perceber com a leitura dos textos de 1940 em diante.

O MUNDO QUE O PORTUGUÊS CRIOU EM ANÁLISE

Antes de tudo, impõe-se a descrição do texto. Já que os estudos dos suportes dos discursos são fundamentais para o historiador (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 242). Como já dito, O mundo que o português criou é uma publicação que reedita uma série de conferências – que não chegaram a ser lidas – de Freyre em 1938, na Inglaterra e em Portugal. Conferências que versaram sobre as influências da mestiçagem nas relações sociais e de cultura entre portugueses, africanos e ameríndios, a importância dos estudos de história social e cultural, sugestões de cooperação luso-brasileira nos estudos sobre história da arte e da cultura popular, além do nordeste do Brasil.

A essa nova edição, ainda, foram acrescentados dez apêndices e um prefácio do professor e político português António Sérgio (1883-1969). A edição de 1940, pela editora José Olympio, era o número 28 da Coleção Documentos Brasileiros, coleção que Freyre chegou a dirigir e que buscava apresentar os estudos mais recentes sobre vários assuntos.⁹

9 Em relação às vicissitudes e disputas em torno do que se publicar e da entonação política dessa coleção, ver: FRANZINI, 2006.

Teria O mundo que o português criou algo de diferente? Nesse texto, Freyre agenciou uma série de imagens desse mundo que por sua característica transnacional foi interpretado como um:

Mundo que, como conjunto de valores essenciais de cultura, como realidade psico-social, continua a existir. Sobrevive á desarticulação do império simplesmente político. Resiste á pressão de outros imperialismos meramente econômicos ou políticos (FREYRE, 1940, p. 32).

Freyre operou com uma concepção cultural bem ampla e essencialista. Para ele, as questões da união em termos valorativos eram superiores à união exclusivamente política, o mundo que o português criou resistiu ao fim do império luso, era uma comunidade de valores que transcendia as fronteiras nacionais, sendo que seu enraizamento histórico não poderia ser apagado pela mudança administrativa, das formas políticas e de governo. Inclusive, esse mundo – que Freyre defendia – deveria resistir aos imperialismos de cultura que se desdobravam em imperialismos políticos. Nessa defesa, para não ser confundido com o que ele denominou como “lusófonos de estreita visão”, ele afirmou que:

Ao sugerir a defesa da cultura luso-brasileira como essencial ao nosso desenvolvimento autonomo em face de qualquer imperialismo de cultura – o imperialismo economico seria, por inclusão, um imperialismo de cultura – que possa nos ameaçar em futuro proximo (seja esse imperialismo europeu, asiatico, ou americano), não é nenhum nacionalismo estreito ou jacobinismo ranzinza que advogo (FREYRE, 1940, p. 38).

Nesse ponto, é importante perceber a partir de que elemento fundamental Freyre identificava como algo original, singular e único desse mundo – mundo esse que desembocava numa cultura luso-brasileira que estaria ameaçada¹⁰ – português a ser

10 No texto: Uma cultura ameaçada: a luso-brasileira, que foi primeiramente lido em forma de conferência no Gabinete português de leitura em 2 de junho de 1940, Gilberto Freyre afirmou sobre o que considerava uma ameaça aos valores luso-brasileiros que no Brasil: “[...] já

defendido.¹¹ Esse elemento era a miscigenação, que de forma ím-par teria rompido as barreiras de classe e de raça, que favorecia o sentimento de pertencimento de qualquer um que residia em um ponto específico desse mundo quando fosse para outro.

Essa concepção que retomava as teses defendidas em Casa-grande & senzala levantou muitas críticas, principalmente na questão da “ausência” de consciência de raça por parte do colonizador português.¹² A miscigenação corretora de distâncias sociais era um aspecto característico da formatação desse mesmo mundo português. O português “dominou as populações nativas, misturando-se com elas e amando com gosto as mulheres de côr” (FREYRE, 1940, p. 43). Esse ponto do amor foi enfatizado para contrastar com o pragmatismo em relação a isso, que apontava como causa da miscigenação um imperativo de ordem demográfica, afinal, sem se misturarem, dificilmente os portugueses com uma população – a época dos inícios da colonização moderna – muito pequena não poderia ter realizado a ação colonizadora em regiões tão distantes da metrópole europeia.

A base da miscigenação, que foi o alicerce da colonização, foi o amor. Freyre insistiu em enfatizar que:

Desse amor, acima de preconceitos de raça e de convenções de classe, do branco pela cabocla, pela cunhã, pela índia, de que forma capazes tantos colonos portugueses, fundadores no Brasil, desde os primeiros tempos, de famílias mestiças, não deve ser esquecido o aspecto romântico, para accentuar-se só o voluptuoso. [...] Esse character humano da colonização portuguesa, se no Brasil é que teve a sua expressão mais larga e ao mesmo tempo mais feliz, é, entretanto, commum á obra colonizadora de Portugal. Em toda a parte onde dominou esse typo de colonização, o preconceito de raça se apresenta insignificante [...] (FREYRE, 1940, p. 45).

se realizam congressos culturais e políticos direta ou indiretamente anti-luso-brasileiros [...]” (FREYRE, 1942, p. 69).

11 E onde todo escritor deveria trabalhar pela ratificação dessa unidade (FREYRE, 1940, p. 65).

12 O historiador Charles Boxer levantou muitas críticas em relação a isso. Sobre esse debate ver: SCHNEIDER, 2013.

Nessa forma de ver de Freyre, teria sido esse amor histórico que fundou a civilização luso-tropical no Brasil, África e mesmo na Índia. E isso seria fundamental para que “os luso-descendentes – puros e mestiços – de áreas diversas, quando se põem em contacto uns com os outros é para se sentirem espantosamente semelhantes nos seus motivos e nos seus estilos de vida” (FREYRE, 1940, p. 47). Essa unidade transnacional em que uma cultura viva envolvia-o como uma muralha fazia desse mundo luso-afro-asiático-brasileiro uma unidade cultural singular.

Porém, esse pensamento que de certa maneira apagava as diferenças, embora Freyre insistisse que as diferenças regionais convergiam para a unidade transnacional, também ensinava um sentido. Particularmente, ilustramos aqui a questão da discussão em torno da democracia política. 1940, o Brasil vivia um regime político chamado de “Estado Novo” desde 1937, Portugal já estava sob a égide de um regime fascista, o salazarismo, as colônias portuguesas em África viviam sob o rígido controle luso sem democracia política, liberdade de expressão e participação popular.

Paradoxalmente, Freyre a despeito dessas questões dos regimes fechados que estavam por todo esse mesmo mundo português, ele reiterava que o mesmo apresentava uma democratização cultural ímpar. O que ele entendia quando se referia em termos de democratização social?

Democracia social, essencial, humana, quero dizer; pouco me preocupa a política. [...] democracia social de que se acham distantes os povos actualmente mais avançados na prática da tantas vezes ineficiente e injusta democracia política, simplesmente política (FREYRE, 1940, p. 51, 54).

Fundamental para entender essas afirmações é a compreensão de três coisas. Primeiro, que importava mais para Freyre enfatizar os elementos culturais que eram comuns ao mundo que o português criou. Segundo, que ao identificar como elementos comuns

à miscigenação – pelo amor e não pela necessidade demográfica – que agiu, segundo ele, como corretora de distâncias sociais e a predisposição do português para misturar-se a partir de seu histórico contato com os povos do Norte da África, Gilberto acabou por generalizar a partir desses elementos toda uma complexa e diferente no tempo e no espaço colonização lusa em três continentes diferentes. Terceiro, considerando o tempo histórico em que Freyre publicou essas afirmações, essas propostas se concatenavam com o regime político português, além de satisfazerem às vontades pessoais de Freyre em enfatizar que esse mundo português era fruto de uma história da “cultura formada pela confraternização”, numa visão que privilegiava a coesão social e minimizava os elementos contraditórios que eram vistos em “equilíbrio”, minimizando, assim, o conflito social.

Esse tema e outros temas daquilo que posteriormente seria categorizado como Tropicologia foi desenvolvido em outras publicações do autor, como: *Aventura e Rotina* (1953), diário de uma longa viagem de Freyre – a convite do governo português – pelas colônias lusas em África e na Ásia; *Um brasileiro em terras portuguesas* (1953), outro texto também dentro dessa perspectiva de apontar a singularidade do mundo português; *Integração portuguesa nos trópicos* (1958) e *O luso e o trópico* (1961).

Apesar dessas considerações, é difícil identificar com clareza as motivações intelectuais e políticas de Gilberto Freyre quando começou a publicar suas interpretações sobre o mundo que o português criou a partir de sua análise histórica em relação à colonização portuguesa pelo mundo, em especial pelas regiões tropicais. Estaria ele apenas seguindo os critérios de estudo já trabalhados anteriormente – quando de sua análise sobre a formação social brasileira – ou estaria a sugerir uma nova ciência social? Sobre isso, podemos supor que “Freyre estava então, tratando a teoria social europeia

[sic] do mesmo modo que Heitor Villa-Lobos tratava a música clássica européia [sic], ou seja, usando-a, mas abasileirando-a” (PALARES-BURKE, BURKE, 2009, p. 293). Abasileirando-a ou até mesmo topicalizando-a. Em que sentido?

A TROPICOLOGIA ERA UMA CIÊNCIA?

A ciência social no Brasil, particularmente a sociologia e antropologia, apresenta algumas periodizações no que tange às fases da produção intelectual desse campo científico, feitas geralmente pelos próprios sociólogos e antropólogos quando efetuam levantamentos sobre a produção da ciência social brasileira. Em alguns desses levantamentos, que analisamos¹³, percebemos que a chamada Tropicologia de Gilberto Freyre praticamente não apareceu, o que demonstra que o estudo sobre esse conjunto de perspectivas sobre a interação homem/trópico numa visão multidisciplinar ainda espera por um estudo mais profundo, principalmente sob o ponto de vista da história intelectual.

Em busca de definições, acreditamos que as palavras do próprio Gilberto podem ser ilustrativas sobre a problemática da definição da Tropicologia, que seria constituída de um conjunto:

De interpretações e de sugestões com alguma coisa de sínteses e de conclusões: as que estão à base da justificativa que, do ponto de vista brasileiro, o autor vem oferecendo para a formação de uma Tropicologia geral dentro da qual se desenvolvessem uma Hispano-tropicologia e uma Luso-tropicologia para estudos específicos de situações humanas, também específicas, condicionadas por ambientes ou por influências tropicais (FREYRE, [1969] 2011, p. 21).

13 Tais como: MICELI, 1987; SANTOS, 2003.

A partir dessa própria quase definição – e mais adiante diremos em que sentido nos referimos com isso – do criador original da Tropicologia, podemos compreender esse empreendimento intelectual de duas formas, buscando com isso tentar explicar se a Tropicologia pode ser entendida como uma ciência, tendo um conceito de ciência definido e uma ideia de como se forma um “espírito científico” no sentido de uma “arqueologia das ciências” (BACHELARD, 2002; FOUCAULT, 2005).

Primeiro, que de uma maneira evidente, Gilberto Freyre nunca se impôs uma rígida concepção teórica, no sentido da adoção de um sistema de pensamento, para nortear seus estudos como ele mesmo reiterou (FREYRE, [1936] 2004, p. 48). Segundo, que o autor se refere em termos de “sugestões” de uma forma de compreensão que ao situar o homem tropical o abordasse por meio de uma ampla gama de dimensões, que comportava uma análise simultaneamente ecológica, sociológica, histórica, antropológica, estética e até filosófica.

Ainda em busca de definições sobre a ciência ou quase ciência do trópico proposta por Freyre, citamos novamente Maria do Carmo Tavares Miranda, que apresentou uma definição indicando que:

A Tropicologia é, portanto, o estudo sobre o Homem diversamente situado nas várias regiões ou áreas tropicais, realizando com critérios de abordagens ecológicas, que atende as necessidades situacionais, procurando compreender “as relações desses homens com a natureza e de suas culturas com os ambientes”. Para o seu exercício faz-se necessário o estudo teórico e prático do valor das idéias [sic] e da praxis [sic], as influências do meio tropical, ao mesmo tempo que ela, a Tropicologia, se confirma como consciência cultural, – física, social, histórica – da integração dos valores e das técnicas e na história do homem (MIRANDA, 1987, p. 194).

Interessante como a tropicologia é definida como “estudo” e não como ciência. Isso em nossa compreensão corrobora a ideia de “sugestão” do próprio Freyre. É justamente nessa não definição que

reside nossa ideia de que a tropicologia é uma quase ciência. Como assim quase? O que é ciência?

A partir da noção de ciência entendida como um tipo de conhecimento que tem no seu núcleo um paradigma definido, que é não só o conjunto de preposições teóricas que determinada comunidade de pesquisa partilha em determinado momento como as realizações reconhecidas que fornecem os problemas e as soluções para os praticantes da ciência.¹⁴ Compreendida nesses termos, a Tropicologia é uma quase ciência, pois, se por um lado não tinha (ou não apresentou mais do que sugestões ou definições em termos de “estudo”) um paradigma claramente definido, suas “sugestões” foram praticadas por um conjunto de autores de várias disciplinas em um seminário regular de pesquisa, o Seminário de Tropicologia¹⁵ – fundado em 1966 por Gilberto Freyre, em Recife, existindo até o momento –, o que aponta sua quase definição como ciência.

Teria essa quase ciência em no que tem de sugestão de estudar o homem situado no trópico em bases tão amplas e pensando-o a partir de abordagens tão diversas, mas que de alguma maneira convergem e gravitam em torno da noção nuclear de trópico, alguma contribuição para a historiografia?

TROPICOLOGIA E HISTORIOGRAFIA: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL

Que Gilberto Freyre tem um lugar reservado como um dos autores cuja contribuição foi muito importante para o campo da história isso é indiscutível e já foi abordado em vários momentos.¹⁶ Porém, teria a sua Tropicologia – no conjunto de propostas

14 E aqui tomamos esse conceito de ciência a partir da noção de Thomas Kunh (2011, p. 13).

15 Sobre o Seminário de Tropicologia, ver: MIRANDA, 1987; MOTTA, 1985.

16 Sobre isso, ver: QUINTAS, 1970; BURKE, 1997.

teórico-metodológicas para análise do homem situado no trópico – algo a oferecer à historiografia? Não somente, mas para a historiografia brasileira em particular? São perguntas que, por si mesmas, já merecem um estudo à parte, porém, de antemão já apontamos que a resposta aqui não pode ser fechada e muito menos definitiva.

Acreditamos que a Tropicologia mesmo quando vista como fenomenologia não pode reduzir-se a isso, sendo, então, mais um conjunto de observações e de propostas de entender a dinâmica relação entre sociedade e trópico. Então, pensamos em responder essa pergunta direcionando nossa argumentação em dois sentidos, indicando para duas perspectivas tropicológicas que nos chamaram atenção por, particularmente, poderem ser úteis para a operação historiográfica.

Num primeiro sentido, indicamos o fato de que a abordagem ecológica propõe uma reflexão sobre a questão do espaço, sobre as relações diacrônicas e sincrônicas entre a sociedade e o seu ambiente. Quando pensamos nisso, lembramos o estudo de Freyre sobre o Nordeste – que é parte dessa Tropicologia aplicada a uma região em particular – e podemos observar a forma como o autor pensou a influência da cana-de-açúcar não apenas no seu sentido econômico, mas no seu sentido cultural bem mais amplo, numa forma de alimentar-se, numa forma de divertir-se – a partir do uso da cachaça, por exemplo, que é um derivado da cana –, numa forma de habitar, numa forma de trabalhar, ou seja, essa abordagem tropicológica direciona o historiador para uma análise em que o ambiente é condicionado e condicionante. Algo absolutamente fundamental para uma historiografia que pense capturar o processo de interação humana com o meio ambiente como um aspecto importante da interpretação do passado das sociedades.

O segundo sentido que destacamos – uma escolha dentre os vários sentidos que a Tropicologia aponta – é o sentido temporal. Existe um tempo do trópico, um tempo que ao mesmo tempo é lento – como o tempo no engenho que passa devagar – e pode ser também veloz no sentido de uma rápida modificação, como o tempo veloz da usina. Pode, em sua conotação mais climática, ser, ainda, um tempo amargo de seca ou inundações. Tempo irregular. Tempo, ainda, no sentido mais filosófico, tempo tropicalizado, entendido como uma forma de experimentação do tempo num sentido não linear, apegado ao que fora instituído, daí, pode-se originar a reação antimoderna do Nordeste (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011). Sendo mais ousados, até mesmo um regime de historicidade (HARTOG, 2015) pode ser percebido, regime de historicidade tropical.

Sem dúvida, essa difícil tarefa de pensar/estabelecer a relação entre a Tropicologia, entendida como um conjunto de sugestões de pesquisa que denominamos como quase científicas, e a historiografia não é nada fácil. O sentido aqui é claramente propositivo e sugestivo. Outros aspectos poderiam ser aventados aqui num levantamento de contribuições possíveis, como a atenção dada pelos tropicologistas aos esportes, à nutrição, habitação, aos recursos hídricos, à medicina e aos usos de plantas tropicais como fármacos, à religiosidade popular, no que se tem de tropicalização do cristianismo europeu, questões étnicas, sexualidade etc. (MIRANDA, 1987). Tema para um estudo posterior mais profundo. O que se pretendeu aqui foi algo bem mais modesto.

Particularmente, a partir da segunda metade do século XX, apresentou-se para o campo da historiografia uma série de contribuições vindas da antropologia, sociologia, filosofia e até psicanálise (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 234). Porém, o que se nota é certa tendência da historiografia brasileira em absorver as inovações e propostas feitas por pesquisadores estrangeiros – o

que não é algo em si negativo – e deixa – e nesse caso da tropicologia de Freyre isso é perceptível – possibilidades de análises construídas por brasileiros em uma espécie de limbo. Esse é um último ponto interessante que talvez explique certo mutismo em relação à obra de Gilberto Freyre e a bastante inexpressiva consideração de sua abordagem tropicológica para a historiografia. Não que devamos absorver tudo sem filtro crítico, o que sem dúvida seria bem antitropicológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, esta pesquisa buscou apresentar uma parte da obra de Gilberto Freyre que é pouco considerada. Foi nossa intenção não nos prendermos às definições rígidas ou aos rótulos, no sentido de escapar da abusiva adjetivação que permeia a análise de autores do campo da historiografia. O tropicologista Freyre não foi tomado como um criador de uma nova ciência social rígida. Porém, seu conjunto de propostas pode ser entendido como uma quase ciência, e relações com a historiografia não só são como deveriam ser possíveis. De forma mais específica, nosso ensaio – que é parte de uma pesquisa maior que está sendo realizada – buscou três objetivos.

O primeiro foi apontar ambiguidades em relação à compreensão da obra de Gilberto Freyre que nos foi perceptível quando analisamos alguns levantamentos em relação à história das interpretações sobre o Brasil, particularmente no campo da historiografia. Ainda nesse ponto, foi nossa intenção problematizar as leituras sobre a obra de Freyre que apontam um corte epistemológico, além do desconhecimento considerável da obra do autor do período posterior aos seus textos da década de 1930.

O segundo foi analisar particularmente o texto: O mundo que o português criou, de 1940, como um artefato histórico fundamen-

tal no esforço de compreender como Gilberto Freyre analisou esse mundo e como a problematização dessa leitura pode ser indicativa de uma forma tropicológica de pensar a histórica colonização portuguesa, as implicações culturais e os contatos entre os povos colonizadores na perspectiva de Freyre. O terceiro foi – ainda que de forma genérica – lançar uma interpretação sobre o que seria a tropicologia, se podemos pensar a mesma como uma ciência do/no trópico e, ainda, as possíveis interlocuções dela com a historiografia.

A volumosa produção de Gilberto Freyre ainda é um campo muito inexplorado pelos historiadores do campo da história intelectual. Para finalizar, como apontou Roberto Motta, autor citado em nossa epígrafe: “quanta, mas quanta coisa, ainda precisa ser escrita sobre Gilberto Freyre!” (MOTTA, 2000, p. 126). É nesse esforço que nosso modesto ensaio se insere, buscando com isso lançar uma compreensão sobre a obra de Gilberto, tendo o tema do trópico e da Tropicologia como objetos de estudo de uma forma mais particular.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. “A dimensão retórica da historiografia”. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi, LUCA, Tania Regina de. **O historiador e suas fontes**. Ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 223-249.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do nordeste e outras artes**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002.

BURKE, Peter. Gilberto Freyre e a história nova. **Tempo social**. Revista da USP, n. 9 (2), 1997. p. 1-12.

CASTELO, Cláudia. **“O modo português de estar no mundo”**: o lusotropicalismo e a ideologia colonial portuguesa. Porto: Edições Afrontamento, 1998.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**: o legado da raça branca. 1. ed. São Paulo: Dominus, 1965

FONSECA, Edson Nery da. **Gilberto Freyre de A a Z: Referências essenciais à sua vida e obra.** Ed. Rio de Janeiro: FBN/Zé Mário Editor, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento (Ditos e Escritos II).** 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regímen de economia patriarcal.** Rio de Janeiro: Maia & Schmidt, 1933.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mucambos: decadência do patriarcado e desenvolvimento do urbano.** 15. ed. São Paulo: Global, 2004. [1936].

FREYRE, Gilberto. **Conferências na Europa.** Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1938.

FREYRE, Gilberto. **O mundo que o português criou.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1940.

FREYRE, Gilberto. **Uma cultura ameaçada: a luso-brasileira.** 2. ed. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1942.

FRANZINI, Fábio. **À sombra das palmeiras: A coleção Documentos Brasileiros e as transformações da historiografia nacional (1936-1959).** Tese (Doutorado em História). Universidade de São Paulo (FFCHL-USP): São Paulo-SP, 2006. 220 f.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo.** Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

KUNH, Thomas. **A Estrutura das Revoluções Científicas.** 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

MICELI, Sergio (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil.** v. 1. São Paulo, Vértice/Idesp/Finep, 1989.

MIRANDA, Maria do Carmo Tavares. A Tropicologia como Fenomenologia. **Ciência & Trópico**, Recife, n. 15, v. 2, jul./dez., 1987. p. 193-198.

MIRANDA, Maria do Carmo Tavares. Sobre o Seminário de Tropicologia. **Ciência & Trópico**, Recife, n. 11, v. 1, jan./jun., 1983. p. 47-69.

MOTTA, Roberto. Paradigmas de interpretação das relações raciais no Brasil. **Estudos afroasiáticos**, n. 38. Rio de Janeiro, Dez, 2000. p. 113-139.

MOTTA, Roberto (Org.). **Anais do seminário de Tropicologia**. Ed. Recife: Fundaj/Ed. Massangana, 1987.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia G.; BURKE, Peter. **Repensando os Trópicos: um retrato intelectual de Gilberto Freyre**. Ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

PINTO, João Alberto da Costa. Gilberto Freyre e a intelligentsia salazarista em defesa do Império Colonial Português (1951 – 1974). **História**, v. 28, n. 1, 2009. p. 445-482.

QUINTAS, Amaro. Gilberto Freyre e a historiografia brasileira. **Revista de História da USP**. vol. 41, n. 83, 1970. p. 189-194.

SANTOS, Luiz Antonio de Castro. **O pensamento social no Brasil**. Ed. Campinas-SP: Edicamp, 2003.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Ed. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, Jessé. Gilberto Freyre e a singularidade cultural brasileira. **Tempo Social**. Revista de Sociologia. Universidade de São Paulo, n. 12 (1), 2000. p. 69-100.

SCHNEIDER, Alberto Luiz. Charles Boxer (Contra Gilberto Freyre): raça e racismo no Império Português ou a erudição histórica contra o regime salazarista. **Est.Hist**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 52, julho-dezembro, 2013. p. 253-273.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)**. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

História e Historiografia do ensino de história entre a consolidação e os novos desafios

Diretrizes étnico-raciais e seus reflexos no ensino de História do Brasil

Leonardo Castro Novo¹

A partir da década de 1990 tivemos um novo momento na educação brasileira no que diz respeito à questão da busca pela valorização da diversidade étnico-racial do país. Neste contexto, em 1993, temos, no Brasil, a publicação do Plano Decenal de Educação (PDE), que defendia que uma sociedade mais democrática teria que permitir que a diversidade étnica e cultural do país se manifestasse, exigindo novas diretrizes educacionais (BRASIL, 1993, p. 21). Em 1996, houve, no país, um novo marco para a educação nacional com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394). A LDB de 1996 também enfatizaria a questão da diversidade no país, em seu artigo 26, que versa sobre os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O parágrafo (§) 4º (do artigo 26) determina, em relação ao ensino da História do Brasil, que este “*levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia*” (BRASIL, 1996).

É nesse contexto, na década de 1990, que houve a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN’s. Em 1997, foram

¹ Doutorando em História Social da Amazônia, no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Pará (PPHIST/UFGPA). É professor de História e Estudos Amazônicos na Educação Básica da rede pública Estadual do Pará (SEDUC/PA). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2043163890136415>. Endereço eletrônico: leonardonovato@hotmail.com.

publicados os PCNs de História para as séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental que evidenciam que os conteúdos de História deveriam estar articulados com questões dos temas transversais, tais como a valorização das diferenças culturais e étnicas do país (BRASIL, 1997, p. 45), a trajetória do movimento e de lutas de grupos sociais e étnicos, como dos negros (BRASIL, 1997, p. 69). Em 1998, o PCN de História para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) destacou, dentre os objetivos da educação, a importância de se conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural do Brasil, assim como de se posicionar contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais e de etnia (BRASIL, 1998, p. 7). Além disso, os PCNs indicam alguns conteúdos para a abordagem da temática indígena, tais como os primeiros homens no território brasileiro, relações de trabalho e a resistência indígena na sociedade colonial; e, em relação à temática da história afro-brasileira, a exploração do trabalho escravo, as lutas e resistências africanas, no país, e o trabalhador negro após a abolição, entre outros conteúdos (BRASIL, 1998, p. 58-61).

A partir da primeira década do século XXI, houve, no Brasil, a elaboração de leis específicas para tratar da obrigatoriedade da abordagem das questões étnico-raciais que promoveram novas perspectivas para a educação brasileira, isto fruto da própria mobilização de movimentos sociais no país, como o movimento negro e indígena. Segundo Miguel Arroyo, “Outros Sujeitos”, como o movimento negro e indígena passaram a se fazer mais presentes na sociedade brasileira, a partir da segunda metade do século XX, e isto promoveria um novo pensar no campo educacional do país, sobretudo em relação ao currículo (ARROYO, 2012, p. 25-34).

Em 2003, foi publicada a Lei 10.639 (BRASIL, 2003), que enfatiza a obrigatoriedade da inclusão na educação brasileira do ensino da

história e cultura afro-brasileira e africana, ressaltando a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira. Em 2004, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 (BRASIL, 2004), que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-Raciais. Segundo a Resolução, o objetivo central seria garantir o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (Artigo 2º - § 2º). Em 2006, o MEC publicou as “*Orientações curriculares para o ensino médio*”, que enfatizam a importância dos estudos dos grupos e culturas que compõem a História do Brasil, sobretudo, o estudo da África e das culturas afro-brasileiras e o das culturas indígenas (BRASIL, 2006, p. 77-78).

Em 2008, temos a Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008) que alterou a LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), já modificada pela Lei nº 10.639/03, para incluir no currículo da educação básica de ensino do Brasil, além da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, também a Indígena. A Lei nº 11.645 determina que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos indígenas brasileiros serão ministrados em todo o currículo escolar, em especial em Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

Neste contexto, a partir de 2010, o Ministério da Educação, através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), estabeleceu como critério o respeito e o cumprimento da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008, em relação de garantir a obrigatoriedade de as coleções didáticas conterem informações e orientações quanto ao tratamento da História da África, História das populações indígenas, assim como sobre a “*situação dos afrodescendentes e indígenas no Brasil contemporâneo*” para a aprovação de livros didáticos das séries iniciais, a partir de 2010 (BRASIL, 2009, p. 11-12) e finais, a partir de 2011 (BRASIL, 2010, p. 22-23) do Ensino Fundamental,

e do Ensino Médio a partir de 2012 (BRASIL, 2011, p. 11). O objetivo seria reforçar a imagem positiva de afrodescendentes e indígenas para que esses grupos se reconheçam positivamente na História do Brasil e também se possa combater práticas racistas no país.

Nesse sentido, fiz uma análise comparativa nas obras didáticas publicadas depois desta nova perspectiva educacional, sobretudo, da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008, no sentido de compreender os efeitos na abordagem da história indígena e afro-brasileira no principal instrumento de ensino da Educação Básica, nos livros didáticos. Foram selecionadas cinco coleções de obras didáticas de história publicadas a partir de 2010, isto é, alguns anos após a publicação das referidas leis, e todas aprovadas e distribuídas pelo PNLD, que já estabelecera como critério o respeito as diretrizes da mesma legislação. Foram analisadas duas coleções voltadas para o Ensino Fundamental, do Projeto Araribá (2010) e de Alfredo Boulos (2015); e três para o Ensino Médio, de Gislane Campos Azevedo (2010), Myriam Becho Mota e Patrícia Ramos Braick (2013) e Cláudio Vicentino (2013).

Ao analisar os sumários das obras, pude identificar que todos os livros, ao abordarem a História do Brasil, possuem unidades (ou capítulos) e subunidades (ou subcapítulos, temas ou tópicos) específicas para tratar sobre a história dos povos indígenas e dos afro-brasileiros.

Em relação à história e cultura dos índios no Brasil, na obra de Gislane Campos Azevedo, a primeira unidade do primeiro volume do livro sobre história do Brasil é “*Na terra dos paleoíndios*” (AZEVEDO, 2010, p. 25-33), que trata sobre os povos indígenas no país, assim como na primeira unidade do segundo volume, com o título de “*Pindorama e seus habitantes*” (AZEVEDO, 2010, vol. 2, p. 23-26). Na coleção do Projeto Araribá, há, no primeiro volume da obra,

na unidade “*O Povoamento da América*”, duas subunidades: “O Povoamento do Brasil” (PROJETO ARARIBÁ, 2010, vol. 1, p. 58-60) e “A vida dos primeiros habitantes do Brasil” (PROJETO ARARIBÁ, 2010, vol. 1, p. 60-72). Na coleção de Cláudio Vicentino, é presente, no primeiro volume, a unidade “*A ocupação do continente em que vivemos*” (VICENTINO, 2013, vol. 1, p. 42-51), que aborda os povos indígenas no Brasil.

Na obra de Myriam Becho Mota e Patrícia Ramos Braick, no primeiro volume, há duas subunidades específicas sobre história indígena: “A identidade do homem americano. Descobertas e estudos no Brasil”, na unidade “*A identidade do homem americano*” (MOTA; BRAICK, vol. 1, 2013, p. 36-42), e “As culturas indígenas americanas. A resistência indígena atual”, na unidade “*As culturas indígenas americanas*” (MOTA; BRAICK, 2013, p. 206-207). Na coleção de Alfredo Boulos Júnior, no primeiro volume, há as unidades “*A ‘Pré-História’ brasileira*” e “*Os indígenas: diferenças e semelhanças*” (BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 1, p. 74-104); no segundo volume, é presente a unidade “*América: astecas, maias, incas e tupis*” (BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 2, p. 238-242); e no quarto volume, na unidade “*O Brasil na Nova Ordem Mundial*”, há a subunidade “*Povos indígenas hoje*” (BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 2, p. 321-325).

Em relação a história afro-brasileira, pude identificar que as coleções didáticas também possuem unidades e ou subunidades para abordar a temática. Na obra de Gislane Campos Azevedo, no segundo volume, há duas unidades para tratar do tema, “*O lucrativo comércio de seres humanos*” (AZEVEDO, 2013, v. 2, p. 70-80) e a “*Escravidão e resistência*” (AZEVEDO, 2013, vol. 2, p. 81-96); além destas unidades, há uma subunidade para tratar sobre a “*Revolta dos Malês*”, na unidade “*Rebeliões provinciais*” (AZEVEDO, 2013, vol. 2, p. 298). No terceiro volume da autora, há uma unidade para tratar da abo-

lição da escravidão, “*Liberdade e exclusão*” (AZEVEDO, 2013, vol. 3, p. 73-85). Na coleção do Projeto Araribá, no segundo volume, na unidade “*O Nordeste colonial*”, há uma subunidade intitulada “Escravidão e resistência” (PROJETO ARARIBÁ, 2010, vol. 2, p. 219-221) e, no terceiro volume, na unidade “*Brasil: Da Regência ao Segundo Reinado*”, há a subunidade “O movimento abolicionista” (PROJETO ARARIBÁ, 2010, vol. 3, p. 224-228). Na obra de Cláudio Vicentino, é presente, no segundo volume, uma unidade específica para tratar sobre história afro-brasileira, intitulada “*A diáspora africana. Escravos africanos na América*” (VICENTINO, 2014, vol. 2, p. 44-49).

Na coleção de Myriam Becho Mota e Patrícia Ramos Braick, no primeiro volume, é presente, na unidade “África dos grandes reinos e impérios”, uma subunidade intitulada “Conhecendo a África, conhecendo o Brasil” (MOTA; BRAICK, vol. 1, 2013, p. 223). No segundo volume, na unidade “*A economia na América portuguesa e o Brasil holandês*”, há as subunidades “O vantajoso tráfico negreiro” e “O trabalho escravo e resistência” (MOTA; BRAICK, vol. 2, 2013, p. 46-47); a unidade “*O governo de D. Pedro I e o período regencial*”, possui a subunidade “A Revolta dos Malês: Bahia, 1835” (MOTA; BRAICK, vol. 2, 2013, p. 193); e na unidade “*O governo de D. Pedro II*”, há as subunidades “Escravos e libertos no Brasil”, “O fim do tráfico negreiro”, “Escravos e imigrantes no Sudeste” e “As leis abolicionistas” (MOTA; BRAICK, vol. 2, 2013, p. 208-216). No terceiro volume, na unidade “*Brasil: da redemocratiza aos dias atuais*”, é presente a subunidade “A luta dos negros no Brasil” (MOTA; BRAICK, vol. 3, 2013, p. 231). Na coleção de Alfredo Boulos Júnior, no terceiro volume, há as unidades “*Africanos no Brasil: dominação e resistência*” (BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 3, p. 12-31) e “*Abolição e república*” (BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 3, p. 259-267).

Tabela 1: Temas abordados sobre povos indígenas e afro-brasileiros nas unidades específicas nos livros didáticos de 2010-2015.		
Temas sobre povos indígenas	Temas sobre afro-brasileiros	Período Histórico
1. Origem: teorias sobre origem dos primeiros habitantes (índios) do país.		Pré-Colonial
2. Diversidade linguística.		
3. Sítios arqueológicos.		
4. Cultura material indígena.		
1. Organização: social, política e de trabalho.	1. Diáspora africana e tráfico negroiro.	Brasil Colônia
2. Guerra e antropofagia.	2. Trabalho escravo e resistência.	
3. Religião.	3. Religião afro-brasileira: candomblé, orixás e irmandades.	
4. Usos e costumes indígenas (adornos, habitação, utensílios, armas, hábitos).		
	1. Revolta dos Malês.	Brasil Império
	2. Abolição da escravidão e exclusão do negro na sociedade.	
1. Resistência indígena: luta pela demarcação de terras.	1. Preconceito e conquistas de ações afirmativas voltadas para afrodescendentes.	Brasil República
2. Direitos indígenas na Constituição de 1988		

A partir da análise das unidades e subunidades que tratam, na história do Brasil, especificamente sobre os povos indígenas e os afro-brasileiros, identifiquei as temáticas tratadas e os períodos históricos correspondentes as mesmas e, diante dos dados, pude elaborar uma tabela com tais informações (ver Tabela 1).

Nas unidades específicas que abordam a história dos povos indígenas, no período “pré-colonial” é presente o tema das hipóteses sobre a origem dos índios, sobretudo asiática ou polinésia. Sítios arqueológicos e a presença nos dias atuais de vestígios da cultura

material, principalmente da cerâmica marajoara e tapajônica, são temas enfatizados (AZEVEDO, 2010, vol. 1, p. 26-27; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 1, p. 76-85; BRAICK; MOTA, 2013, vol. 1, p. 35-43; PROJETO ARARIBÁ, 2010, vol. 1, p. 58-62; VICENTINO, 2013, vol. 1, p. 43-49). A divulgação das pesquisas arqueológicas corroboram a afirmação da gênese da História do Brasil no período “Pré-Histórico” ou “Pré-Colonial”. Em relação à diversidade dos troncos linguísticos dos povos indígenas presentes no Brasil, nas obras didáticas analisadas é tratada brevemente.

O período colonial é o que há mais temas acerca dos indígenas. A abordagem sobre os costumes dos povos indígenas ocupa espaço em algumas obras didáticas, sobretudo, nas obras voltadas para o Ensino Fundamental. A organização social é tratada, baseada na aldeia e na liderança do “chefe”; também há a questão das línguas faladas, as atividades agrícolas, a divisão de trabalho por sexo e idade, entre outros temas (AZEVEDO, 2010, vol. 2, p. 24-26; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 1, p. 94; BRAICK; MOTA, 2013, vol. 1, p. 210), destacando-se o Tupi enquanto padrão, como principal elemento representante indígena do país (BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 2, p. 239-240). Em relação à religiosidade, é mencionada, brevemente, nas obras, com destaque para a crença em diversos deuses, na vida após a morte e a importância do pajé enquanto líder espiritual respeitado. A prática da antropofagia é salientada enquanto ritual guerreiro e religioso (AZEVEDO, 2010, vol. 2, p. 26-32; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 1, p. 97; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 2, p. 240; PROJETO ARARIBÁ, 2010, vol. 1, p. 60-66).

No período republicano, já na unidade específica, alguns livros abordam a questão da resistência indígena na atualidade, relacionada à luta por demarcação de terras (BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 1, p. 105; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 4, p. 321-322; COTRIM, 2012, vol. 2, p. 100-103; MOTA; BRAICK, vol. 1, 2013, p. 206-207); e da

garantia de direitos dos índios na Constituição de 1988 (MOTA; BRAICK, vol. 1, 2013, p. 218).

Em relação aos africanos e afro-brasileiros, diversos temas também são tratados. Temos a abordagem sobre a diáspora africana para o Brasil, com o tráfico negreiro, com ênfase nas origens africanas dos escravizados (Senegal, Golfo da Guiné, Angola) e nas péssimas condições dos embarcados nos tumbeiros (AZEVEDO, 2010, vol. 2, p. 72-78; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 3, p. 13-6; MOTA; BRAICK, vol. 2, 2013, p. 46-47). Outro tema, nas obras de alguns autores, é a presença da religiosidade afro-brasileira, com ênfase ao candomblé e a crença nos orixás (AZEVEDO, 2010, vol. 2, p. 86-87; MOTA; BRAICK, vol. 1, 2013, p. 223), porém sem problematizar os problemas nas práticas religiosas negra no Brasil, no passado e no presente.

Também é presente o tema da exploração do trabalho do negro enquanto escravizado, na área rural e nas cidades do Brasil, durante o período colonial e imperial, e a presença da violência no sistema escravocrata. Em seguida a este tema, é abordado a questão da resistência negra através de sabotagens, furtos, ataques a senhores e as fugas com a formação de quilombos. Ganga Zumba e Zumbi são os personagens principais citados em todas as obras quando da referência a quilombos no Brasil (AZEVEDO, 2010, vol. 2, p. 81-93; MOTA; BRAICK, vol. 2, 2013, p. 46-47; PROJETO ARARIBÁ, 2010, vol. 2, p. 220; VICENTINO, 2014, vol. 2, p. 44-47). É dado destaque ao quilombo de Palmares, sem muitas menções a quilombos em outras regiões; porém, Boulos Júnior faz referência a outros quilombos, como o do Trombetas no Grão-Pará (BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 3, p. 223).

No período imperial, na obra de Myriam Mota e Patrícia Braick, é tratada a Revolta dos Malês, na Bahia, em 1835 (MOTA; BRAICK, vol. 2, 2013, p. 193). Há também, em algumas obras, unidades ou subunidades dedicadas a abordar o fim do tráfico negreiro com a Lei Eusébio de Queiroz, a busca pela liberdade ne-

gra no Brasil, com a campanha e a legislação abolicionista. Neste ponto, alguns autores abordam a questão da falta de amparo aos negros no país após a abolição (AZEVEDO, 2010, vol. 3, p. 73-85; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 3, p. 259-267; MOTA; BRAICK, vol. 2, 2013, p. 208-216; PROJETO ARARIBÁ, 2010, vol. 3, p. 224-228). No período republicano, na obra de Myriam Mota e Patrícia Braick há, no terceiro volume, há uma subunidade sobre “*A luta dos negros no Brasil*”, nos dias atuais, que trata sobre a presença do preconceito e das conquistas de ações afirmativas voltadas para a população afrodescendente no Brasil; chega a citar a criação da Lei 10.639, de 2003 (MOTA; BRAICK, vol. 3, 2013, p. 231).

A partir da análise das outras unidades dos livros, identifiquei que nestas também são tratadas temáticas acerca dos povos indígenas e dos afro-brasileiros. No que diz respeito aos povos indígenas, estes são citados em relação aos primeiros contatos entre índios e europeus no momento do descobrimento e nas primeiras expedições lusitanas (AZEVEDO, 2010, vol. 1, p. 47; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 2, p. 238; VICENTINO, 2013, vol. 2, p. 28) e no escambo do pau-brasil, enquanto força de trabalho explorada nos anos iniciais da colonização (AZEVEDO, 2010, vol. 1, p. 48; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 2, p. 239; BRAICK; MOTA, 2013, vol. 2, p. 33; VICENTINO, 2013, vol. 1, p. 28). Na constituição das Capitâneas Hereditárias, os povos indígenas, sobretudo tupi, são citados (AZEVEDO, 2010, vol. 1, p. 51; BRAICK; MOTA, 2013, vol. 2, p. 34); com mais destaque para a presença da ação missionária no processo de catequização dos índios (AZEVEDO, 2010, vol. 1, p. 62-63; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 2, p. 285; BRAICK; MOTA, 2013, vol. 2, p. 69; PROJETO ARARIBÁ, 2010, vol. 3, p. 12-13). O tema da “caça ao índio” pelos bandeirantes é emblemático no processo de expansão territorial do Brasil (AZEVEDO, 2010, vol. 1, p. 134; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 3, p. 36; BRAICK; MOTA, 2013, vol. 2, p. 57; PROJETO ARARIBÁ, 2010, vol. 3, p. 16; VICENTINO, 2013, vol. 2, p. 90). O índio Felipe Camarão (Poty) é referendado enquanto elemento importante na luta contra

os holandeses no período colonial (AZEVEDO, 2010, vol. 2, p. 129; VICENTINO, 2013, vol. 2, p. 86).

No período colonial, ganha mais espaço e ênfase a questão da resistência indígena à escravidão, a ocupação de suas terras e às ações dos missionários (AZEVEDO, 2010, vol. 1, p. 113; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 2, p. 279; VICENTINO, 2013, vol. 2, p. 94). Neste sentido, destacam-se as referências à Guerra dos Bárbaros (AZEVEDO, 2010, vol. 1, p. 113; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 3, p. 43; VICENTINO, 2013, vol. 1, p. 90-91), à Guerra de Itapuã (BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 2, p. 282), à Confederação dos Tamoios (AZEVEDO, 2010, vol. 1, p. 108) e à Guerra Guaranítica (AZEVEDO, 2010, vol. 1, p. 138; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 3, p. 45; BRAICK; MOTA, 2013, vol. 2, p. 69; PROJETO ARARIBÁ, 2010, vol. 3, p. 16; VICENTINO, 2013, vol. 2, p. 90) enquanto símbolos da reação, resistência ou luta dos povos indígenas.

Na região amazônica, os indígenas são mencionados na abordagem da exploração do Maranhão e do Pará, durante a União Ibérica (AZEVEDO, 2010, vol. 1, p. 115; VICENTINO, 2013, vol. 2, p. 88-89); assim como na Revolta de Beckman, no Maranhão, em torno da questão da exploração da mão de obra indígena (AZEVEDO, 2010, vol. 1, p. 222; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 3, p. 41; BRAICK; MOTA, 2013, vol. 2, p. 62; VICENTINO, 2013, vol. 2, p. 122); e no trabalho dos índios na extração das Drogas do Sertão (AZEVEDO, 2010, vol. 1, p. 64; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 3, p. 40; BRAICK; MOTA, 2013, vol. 2, p. 45; VICENTINO, 2013, vol. 2, p. 88). Algumas obras, quando tratam das reformas pombalinas, salientam a emancipação dos índios pelo Diretório (BRAICK; MOTA, 2013, vol. 2, p. 139; VICENTINO, 2013, vol. 2, p. 120-121).

Em relação ao período imperial, é presente a menção de índios entre os elementos da Cabanagem, na tomada do poder no Pará (AZEVEDO, 2010, vol. 2, p. 295; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 3, p. 217; BRAICK; MOTA, 2013, vol. 2, p. 69). Porém, o indígena

é o elemento que aderiu ao movimento e não um protagonista. Há também a abordagem, em algumas obras, sobre a política integracionista criada por José Bonifácio durante o governo de D. Pedro I, que visava integrar e civilizar os povos indígenas através da catequese (BRAICK; MOTA, 2013, vol. 2, p. 196; VICENTINO, 2013, vol. 2, p. 238-239).

No período republicano, no livro de Gislane Azevedo, temos a referência à Expedição Roncador-Xingu para o Oeste, durante o governo Vargas, e a futura criação do Parque Indígena do Xingu (AZEVEDO, 2010, vol. 3, p. 240-241) e à diversidade da presença indígena na região do Tocantins, sobretudo do povo Karajá, Krahô e Xerente (AZEVEDO, 2010, vol. 3, p. 316-317). Os indígenas continuam sendo referidos em relação à garantia de seus direitos na Constituição Federal de 1988 (BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 4, p. 245; BRAICK; MOTA, 2013, vol. 3, p. 219; PROJETO ARARIBÁ, 2010, vol. 4, p. 220), dando-se mais ênfase na participação de suas entidades representativas. Neste sentido, nos livros, há a abordagem do protagonismo indígena na sua organização enquanto movimento social, como, por exemplo, na atuação da União das Nações Indígenas (UNI) e na luta por seus direitos, sobretudo, em relação à demarcação de terras (AZEVEDO, 2010, vol. 3, p. 390-391; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 4, p. 321-324; BRAICK; MOTA, 2013, vol. 1, p. 207; BRAICK; MOTA, 2013, vol. 3, p. 219. Este lugar do indígena na defesa de seus direitos está de acordo com a ideia do ensino de História enquanto lição a ser ensinada, relacionada à LDB de 1996, que enfatiza o objetivo da educação brasileira formar o educando para o “*exercício da cidadania*” (artigo 2º); o que é determinado pela Lei nº 11.645/2008, no que diz respeito à valorização a ser dada à luta dos indígenas no país; assim como os critérios de avaliação dos livros didáticos do PNLD, que salienta a importância de se abordar a situação dos “*indígenas no Brasil contemporâneo*”.

Assim como em relação aos povos indígenas, no que diz respeito a história afro-brasileira há referências em outras unidades das obras didáticas. Um dos temas tratados é acerca da herança cultural ne-

gra no Brasil, com destaque para referências ao calundu, cerimônia religiosa afro-brasileira caracterizada pelo curandeirismo e consulta às divindades sobre o futuro, e as mandigas, enquanto amuletos de origem africano (MOTA; BRAICK, vol. 2, 2013, p. 70). Ainda neste sentido, a questão da religiosidade e do sincretismo religioso na colônia e no Império, com destaque para a presença de irmandades negras (AZEVEDO, 2010, vol. 2, p. 238; MOTA; BRAICK, vol. 2, 2013, p. 71; PROJETO ARARIBÁ, 2010, vol. 2, p. 221-222; VICENTINO, 2014, vol. 2, p. 240).

No período colonial, a questão da exploração do negro no trabalho escravo é presente em outras unidades dos livros, com ênfase na produção de açúcar nos engenhos, sobretudo no Nordeste (AZEVEDO, 2010, vol. 2, p. 100; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 2, p. 294-300; MOTA; BRAICK, vol. 2, 2013, p. 44; PROJETO ARARIBÁ, 2010, vol. 2, p. 217-218; VICENTINO, 2014, vol. 2, p. 31-32), e a presença de atividades de escravizados e libertos na mineração, serviços domésticos e venda de produtos (escravos de ganho), em Minas (AZEVEDO, 2010, vol. 2, p. 209-211; MOTA; BRAICK, vol. 2, 2013, p. 58; PROJETO ARARIBÁ, 2010, vol. 3, p. 38; VICENTINO, 2014, vol. 2, p. 116). Enquanto trabalhador, a ênfase é no negro enquanto o elemento submetido e explorado.

Enquanto sujeito em ação na sociedade, as obras didáticas fazem referências a presença negra em alguns movimentos e revoltas. No período colonial, algumas obras citam a participação de negros escravos ou libertos e de mulatos na Conjuração Baiana (1798-1799), influenciados por ideias de liberdade e defendendo o fim da escravidão (AZEVEDO, 2010, vol. 2, p. 237; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 3, p. 177-178).

No período imperial, alguns autores também fazem referências a participação negra em algumas das “revoltas” regenciais, com destaque para a Revolta dos Malês (1835), na Bahia, conduzida com a participação de negros da etnia nagô-iorubá e de jejes e hauças (BOULOS

JÚNIOR, 2015, vol. 3, p. 222-223; PROJETO ARARIBÁ, 2010, vol. 3, p. 213). Além desta, é citada a participação negra na Cabanagem, em 1835 (AZEVEDO, 2010, vol. 2, p. 295; MOTA; BRAICK, vol. 2, 2013, p. 192; VICENTINO, 2014, vol. 2, p. 236), no Pará; na Sabinada, em 1837 e 1838, na Bahia (AZEVEDO, 2010, vol. 2, p. 302); na Balaiada, de 1838 a 1842, no Maranhão, com destaque para a participação do escravo Cosme Bento das Chagas (AZEVEDO, 2010, vol. 2, p. 302; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 3, p. 224-225; VICENTINO, 2014, vol. 2, p. 237); e na Revolta de Manoel Congo (1838), em Paty do Alferes, Vale do Paraíba fluminense (VICENTINO, 2014, vol. 2, p. 243). Há abordagem da presença negra no trabalho na lavoura do café, no Vale do Paraíba (AZEVEDO, 2010, vol. 3, p. 63; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 3, p. 239; MOTA; BRAICK, vol. 2, 2013, p. 204-205); é citada, em algumas obras, a participação de negros, entre os combatentes brasileiros, na Guerra do Paraguai (AZEVEDO, 2010, vol. 3, p. 56; BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 3, p. 252; VICENTINO, 2014, vol. 2, p. 269). O fim do tráfico negreiro com a Lei Eusébio de Queiroz (BOULOS JÚNIOR, 2015, v. 3, p. 243-244; VICENTINO, 2014, vol. 2, p. 263), a partir da pressão britânica; o consequente tráfico inter-provincial, sobretudo para o Sudeste (BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 3, p. 244); e a publicação das leis abolicionistas (VICENTINO, 2014, vol. 2, p. 270-272), também são temas abordados.

O período republicano é o com menor referências a presença afro-brasileira, nas obras didáticas, na história do Brasil. Negros são referidos em sua participação na Revolta da Chibata, em 1910, durante a Primeira República, com destaque a atuação de João Candido, o “Almirante Negro” (AZEVEDO, 2010, vol. 3, p. 175-176; MOTA; BRAICK, vol. 3, 2013, p. 33; PROJETO ARARIBÁ, 2010, vol. 4, p. 64; VICENTINO, 2014, vol. 3, p. 29). Na Era Vargas, há a menção da criação da Frente Negra Brasileira (FNB), em São Paulo, entidade de afrodescendentes para combater as desigualdades entre brancos e negros e a discriminação, no país, na obra de Gislane Azevedo (AZEVEDO, 2010, vol. 3, p. 230). Após estas referências, nas primeiras décadas do século XX, na obra de Boulos

Júnior, e mencionada a questão das comunidades quilombolas sobre demarcação de suas terras no século XXI (BOULOS JÚNIOR, 2015, vol. 4, p. 325).

CONSIDERAIS FINAIS

A partir da década de 1990 e nos primeiros anos do século XXI, tivemos, no Brasil, um novo momento na educação brasileira no que diz respeito à questão da busca pela valorização da diversidade étnico-racial do país, com a publicação de planos, leis e diretrizes educacionais voltadas para alterações no currículo escolar. Porém, ao analisar o principal instrumento pedagógico educacional, o livro didático, observamos que houve sim algumas mudanças pontuais, porém, muitas permanências no que diz respeito ao trato da história dos povos indígenas e dos afro-brasileiros. As análises apontam que índios e negros, quando mencionados, são em temas predominantemente no período colonial e imperial da História do Brasil, sendo referidos essencialmente como trabalhadores escravizados, submetidos, explorados que, porém, resistiram ao processo colonizador. O próprio título das unidades e subunidades indicam isso, pois fazem referências a escravidão em sua maioria, principalmente em relação aos afro-brasileiros.

Indígenas e negros, enquanto sujeitos históricos em ação na sociedade, são referidos predominantemente enquanto elementos que participaram de movimentos e revoltas no período colonial e imperial, porém, a partir de uma visão pessimista, pois são, geralmente, os elementos derrotados, e sem que suas ações sejam salientadas enquanto decisivas. No período republicano, a maioria das obras abordam os indígenas na Nova República, em suas lutas por demarcação de terras e na presença de seus direitos na Constituição de 1988; em relação aos negros no Brasil, fazem referências a sua participação na Revolta da Chibata, na Primeira República, e discutem sobre a presença do racismo na sociedade e as ações afirmativas já no período da Nova

República, sobretudo no século XXI. A manutenção da abordagem de indígenas e afro-brasileiros predominantemente no passado colonial e imperial, enquanto elementos explorados e submetidos, e esporadicamente em ação, sobretudo na República, certamente dificulta um dos principais objetivos das novas diretrizes educacionais sobre o tratamento da questão da diversidade étnica e cultural do país, qual seja, reforçar a imagem positiva de afrodescendentes e indígenas para que esses grupos se reconheçam positivamente na História do Brasil e, desta forma, também se possa combater práticas racistas no país.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. *In: Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes: 2012.

AZEVEDO, Gislane Campos. **História em movimento: ensino médio**. vol. 1, 1º ano; vol. 2, 2º ano; vol. 3, 3º ano. São Paulo: Ática, 2010.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: sociedade e cidadania**. 3. ed. vol. 1, 6º ano; vol. 2, 7º ano; vol. 3, 8º ano; vol. 4, 9º ano. São Paulo: FTD, 2015.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. 3. ed. vol. 1, 1º ano; vol. 2, 2º ano; vol. 3, 3º ano. São Paulo: Moderna, 2013.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993. 136 p.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia. Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros curriculares nacionais: História**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília: DOU, 10 de

janeiro de 2003.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio. Ciências humanas e suas tecnologias.** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Brasília: DOU, 11 de março de 2008.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2010: História.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: História.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012: História.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

PROJETO ARARIBÁ. **História: ensino fundamental.** 3. ed. vol. 1, 6º ano; vol. 2, 7º ano; vol. 3, 8º ano; vol. 4, 9º ano. São Paulo: Moderna, 2010.

VICENTINO, Cláudio. **História geral e do Brasil.** 2. ed. vol. 1, 1º ano; vol. 2, 2º ano; vol. 3, 3º ano. São Paulo: Scipione, 2013.

Práticas educativas no ensino de História sobre Judeus/ judaísmo

Rosângela de Arruda Araújo¹

Ana Maria Rufino Gillies²

Danilo Ferreira da Fonseca³

INTRODUÇÃO

O tema acerca da imigração judaica no Brasil ganha relevância a partir do trabalho por parte do professor de História com temas ligados diretamente ao modo de vida, de adaptação e o resultado das relações de poder exercidas pelos descendentes de judeus instalados no Município de Ponta Grossa-PR. As práticas educativas que fundamentam o ensino de História dependem da capacidade do historiador de contextualizar e fazer referências a outros temas de interesse, de forma a permitir que o aluno, ao ser inserido no contexto, possa fazer leituras de acordo com o conteúdo das atividades propostas.

- 1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste-Unicentro - Irati/Paraná/Brasil. rodearrudaaraujo@gmail.com - <http://lattes.cnpq.br/1988437607737347>.
- 2 Orientadora: Professora do Departamento de História da Unicentro - Irati/Paraná/Brasil. ru-finogillies@gmail.com - <http://lattes.cnpq.br/3844117013723738>.
- 3 Coorientador: Professor do Departamento de História da Unicentro-Irati/Paraná/Brasil. dani-loffonseca@gmail.com - <http://lattes.cnpq.br/5265107659800095>.

Ao trabalhar judeus, judaísmo e assuntos que dialogam no Ensino Fundamental I, e no Ensino Fundamental II, a Segunda Guerra Mundial causas e as consequências, torna-se necessário que o professor historiador reúnam o máximo possível de documentos, fontes que demonstrem claramente qual o problema a ser enfrentado em relação a cada fato histórico.

Num segundo momento são abordados subtemas como identidade, memória, religião e política, que interferem nas formas de aceitação da sociedade sobre fatos históricos e/ou percepções em torno da identidade da comunidade de imigrantes no Brasil, que se constitui a partir dos relatos dos descendentes de judeus instalados no Município de Ponta Grossa-PR.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No ensaio *Futuro Passado*, escrito por Koselleck, em 1979, ao sistematizar suas principais considerações sobre as três instâncias da temporalidade (Passado, Presente e Futuro), o autor utiliza os conceitos de “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa” ao referir-se ao conceito específico de Tempo.

Durante a abordagem dos conceitos na História e no decurso da história implica questões particularmente importantes para a historiografia contemporânea. Conceitos existem na própria história (ou seja, expressos nas fontes históricas examinadas pelo historiador), e também na História (historiografia) que vai sendo construída pelo historiador à medida que ele entretete suas reflexões sobre a “história vivida” que lhe chega através dos vestígios do Passado.

Torna-se viável, por conseguinte, ao historiador considerar dois níveis de conceitos – dois planos através dos quais ele se movimenta em sua prática historiográfica: o plano das suas próprias reflexões e construções historiográficas, e o plano histórico que está sendo examinado em sala de aula.

Malerba (2006) ressalta que o trabalho do profissional de História exige, além do exercício de memória, de resgate da produção do conhecimento sobre os temas a serem investigados. O autor aponta que nem sempre a crítica historiográfica é desenvolvida dentro dos parâmetros esperados e nem sempre recebe a mesma atuação por parte dos historiadores.

Na discussão do caráter da subjetividade inevitável, presente na análise histórica que pode ser “boa” ou “má”, espera-se do historiador certo grau de subjetividade, mas não se deve eliminar a subjetividade do ato cognitivo, “como um dia iludiram-se os historiadores metódicos” (MALERBA, 2006, p. 16).

Segundo o mesmo autor, a subjetividade deve entrar na equação, “mas como uma subjetividade exigida pela objetividade que se espera”.

Nesse reino das várias práticas culturais de narrativa histórica e das diferentes manifestações do construto mental chamado História, “historiografia” pode ser caracterizada como uma espécie de prática cultural e de estrutura mental. É uma apresentação elaborada do passado, limitada ao meio da escrita com suas possibilidades e restrições. Ela pressupõe a experiência social de caráter historiográfico, caracterizada por certo grau de especialização e eventualmente de profissionalização e sua formação em uma ordem política e social (MALERBA, 2006, p. 22).

Os conceitos, como objetos e sujeitos da história, permitem também que se redefina essa tradicional relação entre objetividade e subjetividade. Entrementes, é possível ainda dirigir o olhar da História Conceitual para a própria Historiografia: dar a perceber como, através dos conceitos, vai se transformando a própria escrita da História. Há por fim, a possibilidade de o historiador examinar as discordâncias e convergências entre a História e a história, através da análise dos conceitos em suas respectivas categorias de conhecimento.

Para além da história dos diversos significados e apropriações de conceitos em determinadas sociedades, sem mencionar a já comentada possibilidade de examinar a própria história de uma sociedade através do surgimento e modificações dos conceitos.

De igual maneira, as relações temporais e as ressignificações do Passado e do Futuro também constituem construções coletivas, que se superpõem às experiências individuais. Exemplo interessante vem de Hannah Arendt, autora que podemos cotejar com Koselleck, que se interessou em ensaios pelas relações entre as temporalidades.

A historiografia de Reinhart Koselleck se desenvolve a partir da proposição sobre o que é o tempo histórico. O autor percebe que a ciência histórica não possui um âmbito de objetos próprio de investigação; sua especificidade está em seus métodos e regras através dos quais chega a seus resultados. Perguntar sobre o tempo histórico, por sua natureza e estrutura, torna-se a atitude teórica fundamental para se chegar a questionamentos genuinamente históricos e a relação entre história e tempo reporta à experiência dos homens no mundo, sua atuação política, sua vida em sociedade.

O tempo histórico não é único e abstrato, havendo vários extratos de tempo superpostos e simultâneos, ou seja, estruturas de repetição que não se esgotam na unicidade, o que cabe ao historiador interpretar e conceitualizar.

Segundo Koselleck (2006), constituem objeto da história social a investigação das formações das sociedades ou as estruturas constitucionais, assim como as relações entre grupos, camadas e classes; ela investiga as circunstâncias nas quais ocorreram determinados eventos, focalizando as estruturas históricas de médio e longo prazo, bem como suas alterações. Dessa forma e com base

no autor, a história social pode ainda investigar teoremas econômicos, por força dos quais se podem questionar os eventos singulares e os desenvolvimentos políticos dos fatos.

Conceitos sociais e políticos contêm uma exigência concreta de generalização, ao mesmo tempo em que são sempre polissêmicos. A par disso, são entendidos pelas ciências históricas sempre como palavras, pura e simplesmente. Assim, uma identidade de grupo pode ser articulada ou produzida, do ponto de vista exclusivamente linguístico, por meio do uso enfático da palavra 'nós' (KOSELLECK, 2006, p. 108).

Com base nesse entendimento apontado pelo autor, é possível registrar continuamente a existência de um hiato entre fatos sociais e o uso linguístico a ele associado. As alterações de sentido linguístico e as alterações dos fatos, as alterações das situações políticas e históricas e o impulso para a criação de neologismos que a elas correspondam relacionam-se entre si das mais diversas maneiras, resultando em consequências de ampliação do método da história dos conceitos.

Assim, o saber histórico em sua constante expressão é resultado da pesquisa histórica. O desafio é inserir a pesquisa especializada no contexto abrangente das representações históricas e que as encadeie com todas as demais em uma totalidade que faça sentido. Como a história é aprendida pela linguagem e pela metáfora, torna-se um campo de experiência para a interpretação histórica através da narrativa.

Discutir as questões apresentadas por Koselleck (2006) é expor os princípios por referência através das quais a experiência do tempo se torna experimental, pesquisável e marcado como história. Dessa forma, os universos históricos não só delimitam o campo da experiência histórica no âmbito da experiência temporal, mas definem também a medida e a direção para ampliação das perspectivas, ou seja, através de processos orientados pela teoria.

A experiência do presente conduz da história possível à história real e introduz o tempo real na rede dos universais históricos, que é tecida sistematicamente. Já as representações de continuidade, que são decisivas para as contestações do sentido da narrativa histórica, caracterizam-se a partir dos universais da antropologia histórica, mediante a experiência temporal do presente.

O interessado em investigar as fontes históricas trabalha com base na referência original, que é orientada por normas. Nessa referência originária da teoria de toda a história possível a presença viva do historiador e de seu público, na qual a possibilidade da história se torna objetiva e a universalidade da apreensão histórica se concretiza e se fragmenta.

Por meio da análise sincrônica e diacrônica dos fatores de processos temporais específicos, as teorias históricas delimitam objetos especiais de investigação e dirigem a atenção da pesquisa empírica num processo de interdependência. O trabalho de construção do historiador, na qual deve ultrapassar a linguagem das fontes, é justamente orientado pela intenção de designar o mais precisamente possível a qualidade histórica do que as fontes dizem sobre o passado.

O espaço de tensão entre esses princípios é o que caracteriza a matriz disciplinar da ciência histórica, síntese do que, para Rüsen (2007), constitui o objeto da teoria da história. Ancorado neste conceito, ele ressalta que os historiadores elaboram narrativas, como produtos cognitivos híbridos, portadores de propriedades normativas (carências de orientação e funções orientadoras), empíricas (perspectivas orientadoras e métodos de pesquisa) e estéticas (formas de apresentação).

Já a interpretação, segundo Rüsen (2007) possibilita a formação de produtos narrativos que servem de fios condutores do trabalho de representação histórica, à medida que essas informações vão sendo retiradas das fontes e rearranjadas. Nesses fios condutores interpretativos são produzidas as perspectivas heurísticamente direcionadas sobre a experiência do passado na forma de questionamentos históricos.

Na relação entre pesquisa e escrita da história, Rüsen (2007) destaca o reforço da metodização é reforçada para que os pressupostos narrativos sejam incorporados à teoria da história. A ideia de narrativa aliada aos procedimentos metódicos da pesquisa resultou da preocupação em refletir sobre as especificidades narrativas do texto historiográfico. Assim, evita-se a redução do discurso histórico.

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I, II

Para trabalhar com alunos do Ensino Fundamental I, da Educação Integral, privilegia-se ambiente agradável com organização da sala em círculo facilita diálogos, propicia questionamentos e favorece contato professor/aluno. Torna-se a aula expositiva dinâmica, distanciando ao modelo tradicional, abordando conteúdos como: o Povo Hebreu, Judeus, Moisés e monoteísmo, aliadas a reflexões sobre religião, cultura, política e economia.

A contextualização é essencial, são utilizados mapas para localizações geográficas, fotos de Sinagogas para ilustrar. E, uma visita técnica na Sinagoga Anussim Brasil⁴ com o objetivo de desenvolver aula integrativa, visando despertamento de múltiplos olhares sobre o outro, respeito, solidariedade e valorização do ser humano.

O trabalho com alunos do Ensino Fundamental II, 9º ano, o tema central Segunda Guerra Mundial e seus desdobramentos são trabalhados no último trimestre, através de aulas expositivas, topicalizadas, com base em leituras, interpretações e reflexões sobre questões raciais, preconceitos, antissemitismo, Holocausto Nazista, ancorado em processos de ódios, segregação, como resultado o extermínio em massa de acerca de seis milhões de Judeus, ciganos, homossexuais, Testemunhas de Jeová entre outros.

4 Rua Dr. João Cecy Filho, 3242 – Uvaranas, Ponta Grossa – Paraná.

Para facilitar o processo de compressão dos eixos norteadores, os alunos participam de viagem técnica ao Museu do Holocausto em Curitiba⁵, inaugurado em 2011, com proposta educativa e pedagógica. Trata-se do primeiro Museu do Holocausto do Brasil, voltado a lembrar a memória das vítimas, e alertar as novas gerações sobre os perigos do ódio, intolerância, racismo e o preconceito. “Este não é um museu sobre 2ª Guerra Mundial. É um projeto que usa o exemplo de um genocídio para educar jovens sobre o valor da tolerância, do respeito, da diversidade, da resistência e da resiliência” (REISS⁶, 2018).

Como há pouco material publicado em jornais, revistas e trabalhos acadêmicos sobre os judeus na cidade de Ponta Grossa, a História Oral se mostrou como possibilidade viável para agregar elementos através de relatos de memórias dos descendentes de judeus.

O tema proposto desperta reflexões inesgotáveis acerca de abordagens do processo migratório dos judeus para o Brasil, escolhas geográficas, adaptações, reconstruções, reorganização individual, coletiva e a formação de grupos comunitários no processo identitário:

A identidade tem se destacado como uma questão central nas discussões contemporâneas, no contexto das reconstruções globais das identidades nacionais e étnicas e de emergência dos “novos movimentos sociais”, os quais estão preocupados com a reafirmação das identidades pessoais e culturais (WOODWARD, 2014, p. 67).

Torna-se necessário, com base em Certeau (1982), compreendê-la como uma prática social necessária e que está ligada a diversos interesses relacionados ao “lugar social”. Assim, segundo o autor, é possí-

5 Rua. Cel. Agostinho Macedo, 248 -Bom Retiro, Curitiba-Paraná.

6 Diretor Geral do Museu do Holocausto em Curitiba – Paraná.

vel transmitir valores para então assumir seu caráter didático. No caso específico da pesquisa, a história se constitui através da intenção de se fazer história e inseri-la como conhecimento necessário à sociedade.

Para Certeau (1982, p. 101), o processo de construção da história ganha reflexões no sentido de refletir as formas dos discursos existentes: o literário, o lógico e do historiador. Este último, como no caso com base em narrativas, possui um conteúdo considerado verificável para que possa ter validade.

Ainda sobre o processo de construção da história, de acordo com Certeau (1982), deve-se verificar se a citação confere legitimidade ao argumento, pois se inclui na categoria de referencial, processo importante para a formação da credibilidade. Portanto, o comprometimento do pesquisador deve ser com a verificação dos relatos obtidos para que possa ser atestado no campo da História.

O saber histórico em sua constante expressão é resultado da pesquisa histórica. O desafio é inserir a pesquisa especializada no contexto abrangente das representações históricas e que as encadeie com todas as demais em uma totalidade que faça sentido. Como a história é aprendida pela linguagem e pela metáfora, torna-se um campo de experiência para a interpretação histórica através da narrativa.

Para registrar fielmente os relatos e deles extrair os elementos necessários para construção e articulação de sentidos, torna-se necessário avaliar as relações dos sujeitos em espaços de poder com base na história oral, que é o alicerce para que se possa adquirir a devida competência técnica.

O PROFESSOR, CONTEÚDOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

“Não existe vento favorável a quem não sabe onde deseja ir”.
Sêneca.

Silva (2015) analisa e discute perspectivas de professores de História quanto ao ensino da disciplina no Ensino Fundamental II. Para isso, se utiliza da metodologia da história oral, buscando perceber como os professores incorporam em suas práticas pedagógicas os apontamentos constantes dos documentos curriculares. “Acreditando nessa esperança do uso da educação como alavanca para mudanças sociais o trabalho mostra os participantes e seus relatos de vida profissional” (SILVA, 2015, p, 15).

O professor(a) tem autonomia para aplicabilidades e exequibilidades, priorizando o ser humano com potenciais e determinações em todos os conteúdos programáticos. Assim, teremos edificações sólidas, ações transformadoras em busca de uma sociedade equânime.

Segundo Oliveira (2013), torna-se necessário, na atualidade, repensar a forma de ministrar as aulas na disciplina de História, discutir e analisar a metodologia para que seja obtida qualidade de ensino em todos os níveis:

[...] onde o aluno possa desenvolver seu raciocínio e sua capacidade crítica imprescindíveis na formação do “cidadão crítico”, e no desenvolvimento intelectual do aluno, de modo que consiga ampliar capacidades de observar, descrever, identificar semelhanças e diferenças entre acontecimentos atuais e mais distantes no tempo, além de estabelecer relações entre presente e passado (OLIVEIRA, 2013, p. 11).

Considerando as diferentes formas de trabalhar os conteúdos estruturantes, segundo Bento (2015), “O ensino de História deveria passar a ser algo que levasse o aluno a constituir mudanças em

seu pensamento, fazendo com que seja necessário dar-se mais importância ao ensino a ele proposto”, entende que o professor não deve ficar limitado a aulas expositivas, mas buscar recursos, para que o aluno conheça o passado histórico e possa se posicionar de forma crítica em relação aos principais fatos.

O processo de ensino aprendizagem é um todo complexo os conteúdos necessários e atividades integrativas para despertar valores essenciais aos jovens em formação, trabalhando, dialogando e agindo sobre assuntos cotidianos como a inclusão, respeito, valorização a vida, solidariedade através de atividades dinâmicas como: colocar-se no lugar do outro, quem é o outro?

Alunos(a) do Ensino Fundamental I, são duas etapas um grupo com olhos vedados seguem do pátio até a sala de aula, com o suporte dos que estão sem a vedação nos olhos, a fim de evitar acidentes e vice e versa. Alunos(a) do Ensino Fundamental II, a atividade é dar uma volta na quadra, na mesma dinâmica de trocas e cuidados. Ao final das atividades são trocadas as experiências e entendimentos para a vida em sociedade familiar, escolar, civil, ou seja, para a vida toda. o processo de ensinar História, como uma dinâmica que visa colocar professores e alunos como sujeitos da História, pensando o aluno não somente como um aprendiz, mas como produtor de conhecimento.

Para Toledo (2010), o estudo da História não pode ser entendido como memorização de nomes, datas, fatos e lugares, o que é importante, mas que deve ser associada a uma reflexão da história “como movimento de continuidade e rupturas além de cristalizar uma história de heróis e fatos isolados” (TOLEDO, 2010, p. 48).

A participação dos alunos é essencial para as sociabilidades como facilitadores do processo ensino aprendizagem, utilizando diversos didáticos pedagógicos, trabalhar conteúdos através de HQS (história em quadrinhos). usar o auditório para fazer teatro,

jograis, pois, o simples fato de sair da sala, estimula vários sentidos do aluno(a); a desenvoltura, a responsabilidade, a aquisição do conhecimento através da memória cognitiva e visual.

Os critérios de validade do conhecimento histórico na academia e nos currículos escolares tem sido problematizados e organizados por algumas Secretarias de Estado da Educação do Paraná 46 intelectuais, dentre os quais, destaca-se o historiador alemão Jörn Rüsen, o qual propõe uma matriz disciplinar da História para que se compreenda a organização do pensamento histórico dos sujeitos. O professor, ao entender como se dá esta organização do pensamento histórico, poderá encaminhar suas aulas de maneira que o aprendizado seja significativo para os estudantes (PARANÁ, 2008, p. 45).

Os objetivos centrais do ensino de História, atualmente, relaciona-se a sua contribuição na constituição de identidades como, a nacional, que associa a cidadania. Como cidadão crítico, observa, identifica semelhanças e diferenças entre os acontecimentos. Esse processo é essencial para que possam ser estabelecidas as relações entre passado e presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo é uma amostra de inúmeras possibilidades de pesquisa em torno das especificidades sobre a “Comunidade Judaica de Ponta Grossa: fragmentos da memória de descendentes Judeus”, desde o deslocamento dos antepassados à contemporaneidade na promoção de entendimentos inter-relacionais, multiculturais e identidades multifacetadas.

A experiência do presente conduz da história possível à história real e introduz o tempo real na rede dos universos históricos, que é tecida sistematicamente. Já as representações de continuidade, que são decisivas para as contestações do sentido da narrativa históri-

ca, caracterizam-se a partir dos universais da antropologia histórica, mediante a experiência temporal do presente.

O interessado em investigar as fontes históricas trabalha com base na referência original, que é orientada por normas. Nessa referência originária da teoria de toda a história possível a presença viva do historiador e de seu público, na qual a possibilidade da história se torna objetiva e a universalidade da apreensão histórica se concretiza e se fragmenta.

O trabalho de construção do historiador, na qual deve ultrapassar a linguagem das fontes, é justamente orientado pela intenção de designar o mais precisamente possível a qualidade histórica do que as fontes dizem sobre o passado.

Através das entrevistas foi possível compreender parte do processo constitutivo de identidade, bem como traços da cultura e religiosidade dos imigrantes judeus, no sentido da construção da identidade nacional multicultural e multilinguística de acordo com o processo imigratório no século XX.

Como resultado tornou-se necessário associar a História Oral à História Oficial, mostrando que isso só foi possível através da aplicação de prática educativa que priorize os devidos processos historiográficos e que busque trabalhar com o respeito e a tolerância. Agregando no processo de ensino e aprendizagem meios facilitadores de aplicabilidades dos conteúdos, integração dos alunos como sujeitos construtores da história.

A proposta desperta reflexões acerca de abordagens do processo imigratório deslocamentos, reconstruções, reorganização individual, coletiva e a formação de grupos comunitários no processo identitário. A constituição de sentidos e dos sujeitos ocorre em espaços de práticas, onde também são estabelecidas as relações de poder.

REFERÊNCIAS

BENTO, Luiz Carlos. **O saber histórico e o ensino de história**: uma reflexão sobre as possibilidades do ensino escolar da história. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/fatver/article/view/1301.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

CERTEAU, Michel. A operação historiográfica. *In*: **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

KOSELLECK, Reinhart. **História dos conceitos e história social**. *In*: KOSELLECK, Reinhart. Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto-Ed. PUC-Rio, 2006.

MALERBA, Jurandir (Org.). **A história escrita**: teoria e história da historiografia. São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, Patrícia Aguiar. **Métodos e Técnicas de Ensino na Disciplina de História**: superando o ensino tradicional. 2013. 55 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf. Acesso em: 16 out. 2020.

REISS, Carlos. **Museu do Holocausto de Curitiba**. carlos@museu-doholocausto.org.br. Em: 21 mar. 2018.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado: teoria da História II**: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Ed. da UNB, 2007, 188p.

SENECA. Lúcio Anneo. **Frases**. Disponível em: <https://www.frasesfamosas.com.br/frases-de/lucio-anneo-seneca>. Acesso em: 14 out. 2020.

SILVA, Aline Gonçalves. **Práticas do Ensino de História**: Escutar: Analisar e Aprender. / Sônia Aparecida Siquelli. Pouso Alegre: 2015.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi (Org.). **Didática no ensino de História**. Departamento de Teoria e Prática da Educação, UEM. Maringá, 2010.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br>. Acesso em: 20 jul. 2019.

Educação ou História?

Desafios e demandas da constituição do campo do Ensino de História no estado do Pará

Taissa Cordeiro Bichara¹

INTRODUÇÃO

A literatura especializada sobre Ensino de História indica a década de 1980 como período no qual as discussões referentes a este campo do conhecimento passaram a ser sistematizadas dentro dos programas de pós-graduação no Brasil. Isto significa que em período anterior foram produzidos trabalhos sobre História ensinada, mas o processo de consolidação do referido campo de pesquisa teve início junto ao contexto de redemocratização do país que suscitou uma série de redefinições nos projetos educacionais para o país (BITTENCOURT, 2014, p. 16).

Desde então, além dos programas de pós-graduação, a História como disciplina escolar vem sendo objeto de reflexões em grupo de pesquisas e eventos nacionais, os quais costumam obter como resultados as publicações de inúmeros artigos, monografias, dissertações, teses e coletâneas comprometidas com a ampliação de perspectivas sobre o campo no Brasil. Diante disso, o presente texto encaminha reflexão neste sentido: trata de incentivar reflexão sobre a conformação do campo de pesquisa

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Pará (PPHIST-UFPA).

em Ensino de História no estado do Pará, por meio da identificação da produção relacionada com a área nos programas de pós-graduação em História criados na Universidade Federal do Pará.

A inquietação concernente ao título deste trabalho advém, precisamente, de problemática pertinente e debatida pelos especialistas do campo de pesquisa sobre Ensino de História. Afinal, a produção de conhecimento sobre a História ensinada na Educação Básica seria parte integrante da área da Educação, da História, ambas ou nenhuma? Vejamos o que encaminha a bibliografia relativa ao assunto.

TENSÕES ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA E PESQUISA NO BRASIL

Margarida Maria Dias de Oliveira relata a existência de uma “visão dicotômica da total separação entre ensino e pesquisa”, de maneira que desta relação resulta a associação direta do Ensino² “às ditas questões pedagógicas” (OLIVEIRA, 2003, p. 38). No entanto, nem sempre foi assim. No contexto do século XIX, no Brasil, período no qual a História servia aos interesses de formação do Estado nacional, o Ensino era questão enfrentada por professores e pesquisadores do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) junto ao Colégio Pedro II, dada a “relação simbiótica” entre estas duas instituições, conforme ressaltam Renilson Ribeiro, Halferd Carlos Ribeiro Júnior e Mairon Escorsi Valério (2016, p. 197). Ao mesmo tempo que membros do IHGB poderiam ser professores do Colégio, a via contrária também se fazia possível: havia dois professores do Pedro II dentre os vinte e sete fundadores do IHGB - Emílio Joaquim da

2 A denominação Ensino, neste texto, será encaminhada com inicial maiúscula para indicar o campo de pesquisa do qual se trata, isto é, das produções referentes ao conhecimento histórico escolar. Por sua vez, a designação ensino, com inicial minúscula, encaminha relação com as práticas pedagógicas.

Silva Maia e Joaquim Caetano da Silva.³ Assim, Ensino e pesquisa, naquele contexto, “eram facetas complementares” (RIBEIRO; RIBEIRO JÚNIOR; VALÉRIO, 2016, p. 197).

Quando as universidades consolidaram-se como locais de produção científica do conhecimento, na década de 1950, as relações entre os saberes foram criando contornos delimitados e diferenciados: saber escolar x acadêmico; professor x pesquisador; o espaço de produção de conhecimento x o espaço de difusão do conhecimento (RIBEIRO; RIBEIRO JÚNIOR; VALÉRIO, 2016, p. 197-198). De acordo com Aryana Lima Costa e Margarida Maria Dias de Oliveira, a dicotomia criada entre Ensino e pesquisa foi transferida para os cursos de pós-graduação, durante a década de 1970, nos quais as discussões sobre o saber escolar foram preponderantes nos programas da área de Educação (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 147). Isto não significa que os historiadores abandonaram completamente os debates sobre a História ensinada, de maneira que já na década de 1980 - quando os professores se viram diante da desvalorização da disciplina na Educação Básica – “a insatisfação com um modelo que pregava a ideia de cidadania submissa e subserviente ao Estado crescia. A democracia exigia cidadãos críticos e ativos. Neste contexto, o ensino de história era algo debatido, questionado, pensado e vivido” (RIBEIRO; RIBEIRO JÚNIOR; VALÉRIO, 2016, p. 201).

Foi, então, durante a década de 1980 e início da década de 1990 que foram criados dois eventos para atender às demandas oriundas deste campo de pesquisa que esbanjava todas as suas complexidades e interconexões com os eventos e agentes históricos do passado e do presente: o Seminário Perspectivas do Ensino de História, em 1988, e o Encontro Nacional dos Pesquisadores em Ensino de História, em 1993. Sobre a relevância destes, Aryana Lima Costa e Margarida Maria Dias de Oliveira afirmam:

3 Lista dos fundadores do IHGB pode ser verificada em: <https://www.ihgb.org.br/ihgb/historico/socios-fundadores.html>. Acesso em: 21 out. 2020.

Os eventos acima têm reunido, de forma bastante interessante, os dois grupos envolvidos na formação do professor de História: os professores das áreas específicas e os professores da área pedagógica. Embora esse não seja o espaço ideal, nem conduza, de imediato, a uma revisão dessas relações, no espaço principal a que nos referimos - as instituições de ensino superior, formadoras dos profissionais de História - têm conseguido aproximar profissionais que estão fazendo ecoar nas Faculdades, Universidades, Centros de Ensino, a necessidade desse diálogo (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 150).

Bem como ressaltado pelas autoras, os referidos eventos evidenciam a ampliação e conformação do campo de pesquisa sobre Ensino de História no país. Questão significativa diante do cenário de dicotomia que afasta o âmbito da pesquisa das discussões provenientes das práticas pedagógicas em História. Apesar disso, e também demonstrado por Aryana Lima Costa e Margarida Maria Dias de Oliveira, tal fato não direciona mudanças imediatas. À guisa de exemplo, Jandson Bernardo Soares (2017, p. 63), em levantamento de pesquisas publicadas entre 2001 e 2010 sobre livros didáticos de História, apresenta três dados pertinentes para a reflexão desenvolvida neste texto: (I) o desenvolvimento de pesquisas sobre o assunto, em sua maioria, nos programas de pós-graduação em Educação; (II) a existência da hegemonia das produções nas regiões Sudeste - Sul; (III) a produção de um (1) trabalho sobre o assunto na região Norte durante o período indicado pelo autor.

Em estudo sobre a formação continuada de professores de História nos cursos de pós-graduação da região Norte, Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho (COELHO; COELHO, 2015, p. 202) analisaram as publicações dos programas das áreas de Educação e História entre os anos 2010 e 2015, e demonstraram que as problemáticas referentes ao Ensino desta disciplina têm maior destaque nos programas da área de Educação, embora estejam presentes nos programas de História. Sobre o assunto, Mauro Cezar Coelho e Taissa Bichara, em investigação das produções so-

bre o campo, no Brasil, perceberam uma “ausência das temáticas do Ensino de História nos programas acadêmicos de Pós-graduação em História” (COELHO; BICHARA, 2019, p. 80).

Isto é indicado, também, por Aryana Lima Costa em sua análise sobre o curso de formação docente em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e ao tratar da expansão de pesquisas sobre Ensino de História no Brasil:

Dentre os temas das produções na área, a protagonista por excelência é a comunidade escolar. Ou seja, são as questões relativas ao ensino de História no universo do ensino fundamental e médio que predominam nos estudos. O ensino de História nos cursos de graduação das universidades não desfruta do mesmo espaço. Em geral, esta discussão sobre o ensino superior ainda é realizada pelos profissionais da área da Educação, frequentemente no âmbito do que seria uma pedagogia universitária, do perfil do professor universitário, enfim, estudos de cunho didático-pedagógico (COSTA, 2009, p. 28).

A referida autora ratifica a existência de dicotomia entre pesquisa e Ensino (no caso do estudo feito por Aryana Lima Costa, as questões relativas ao Ensino superior) dentro das universidades. Diante deste cenário, torna-se pertinente investigar o modo pelo qual o campo de pesquisa sobre Ensino de História vem se desenvolvendo fora do eixo Sul-Sudeste, e, dentro da proposta e limitações cabíveis neste texto, na Universidade Federal do Pará.

O CAMPO DO ENSINO DE HISTÓRIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

De acordo com Luis Fernando Cerri, o campo de pesquisa sobre Ensino de História pode ser definido a partir do conjunto de estudos que envolvem análises variadas, das quais o autor cita como exemplos: (I) práticas de ensino; (II) conteúdos - o que ensinar;

(III) objetivos - para quem e por que ensinar; (IV) aprendizagem histórica com potencial de compreensão dos eventos do tempo presente (CERRI, 2007, p. 60). Isto é, não parece adequado perceber este vasto campo de estudos, exclusivamente, a partir de uma visão hierarquizada na qual as universidades produzem saberes “legítimos” que devem ser encaminhados para espaços de ensino.

A categoria do conhecimento histórico escolar expressa tal característica do campo. Cristiane Bereta da Silva, ao analisar a referida categoria, ressalta que esta é ressignificada “em cada aula, no contexto de situações de ensino específicas, em que interação professor, estudantes e escola”, uma vez que “o conhecimento histórico escolar possui objetivos próprios e muitas vezes irredutíveis aos da história acadêmica” (SILVA, 2019, p. 52). Não se trata, porém, conforme lembra Cristiane Bereta da Silva, de ignorar a produção acadêmica, mas pensar a relação entre conhecimento histórico escolar e historiografia a partir de “aproximações e distanciamentos” (SILVA, 2019, p. 52). Com isto, a autora encaminha a possibilidade de se desvanecerem dicotomias e hierarquizações entre estes dois saberes, já que ambos estão, na verdade, relacionados entre si.

Sobre o assunto, isto também é assinalado por Juliana Silveira Matos e Adriana Kivanski de Senna. Ambas afirmam que, no Brasil, o profissional formado em História atua, em sua maioria, no exercício da docência: em nível fundamental, médio ou superior (MATOS; SENNA, 2013, p. 218). Ou seja, ensinar e pesquisar são duas ações equivalentes para o historiador. No entanto, existem algumas contrariedades nesta dinâmica, como afirmado por Flávia Eloisa Caimi: “[...] persiste, nos meios acadêmicos, a concepção de que, para ensinar História, basta a apropriação, nos cursos de formação, pelo futuro professor, dos conhecimentos históricos produzidos e sistematizados pela historiografia e pela pesquisa histórica”

(CAIMI, 2006, p. 21). Questão esta que, não é plausível, pois, como demonstra-se neste texto, o conhecimento histórico escolar possui demandas, desafios e contornos em suas particularidades. Este, então, é um dos motivos pelos quais o Ensino de História não poderia ser enfrentado como questão exclusiva da área da Educação, consistindo em campo com discussões a serem dimensionadas pela área da História, nos cursos de graduação e pós-graduação.

Neste sentido, a proposta do presente texto é verificar a produção sobre o campo nos cursos de pós-graduação em História criados na Universidade Federal do Pará. Nesta instituição existem cursos de mestrado e doutorado na Pós-graduação em História (PPHIST), com atividades realizadas no campus de Belém, e o curso de Mestrado Profissional em História (PROFHISTORIA), no campus localizado no município de Ananindeua. Os dois cursos são espaços de formação continuada para historiadores que, como mencionado acima, enfrentarão os embates oriundos do exercício da docência em suas variadas dimensões. Tendo em vista que o PPHIST é o programa mais antigo, este será abordado em primeiro lugar.

De acordo com Apresentação no site oficial disponibilizado pela rede mundial de computadores,⁴ o curso de mestrado do PPHIST foi criado em 2004 e teve o doutorado aprovado em 2010. Como seus objetivos, indicam-se:

- a) reflexão historiográfica da diversidade social, étnica e cultural da Amazônia assim como da relação com a biodiversidade local;
- b) formação e capacitação de pesquisadores e professores;
- c) fomento e criação de estudos históricos com relação a realidade e historicidade da Amazônia e outras dinâmicas históricas brasileiras e da Pan-Amazônia;

4 As informações coletadas podem ser visualizadas no site oficial do PPHIST em: <http://pphist.prosp.ufpa.br/index.php/br/programa/apresentacao>. Acesso em: 21 out. 2020.

A respeito destes, é possível afirmar que todos tem relação com o campo do Ensino de História, uma vez que, as demandas desta área não se restringem à transposição de saberes, como já abordado neste texto. Das dissertações publicadas entre 2006 e 2020, o seguinte Quadro 1 apresenta os três (3) estudos que podem ser identificados como pertencentes ao Ensino de História:

Quadro 1 - Dissertações sobre Ensino de História publicadas pelo PPHIST/UFPA até o ano 2020

Título	Palavras-chave	Ano de publicação
“Civilizar a Nação pela Instrução Pública: formação de professores e ensino primário no Pará (1891-1909)”	Professores; Formação de professores; Professores de ensino primário; Ensino primário; Educação; Pará - Estado; Escola Normal de Belém do Pará (1838-1871).	2015
“Os índios no ensino escolar de história no Brasil: seus lugares, suas representações (XIX-XXI)”	Ensino escolar de História; Povos Indígenas; Educação.	2020
“A cidadania da tolerância: as representações do Índio brasileiro nos livros didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (1996-2016)”	Ensino de História; Livro Didático; Conhecimento histórico escolar; Índio.	2020

Fonte: Acervo digital do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Pará (PPHIST/UFPA). Disponível em: <http://pphist.propesp.ufpa.br/index.php/br/teses-e-dissertacoes/dissertacoes?limit=10&start=10>. Sistematização feita pela autora (2020).

A partir do Quadro 1, nota-se que são estudos cujas intenções se desdobram na compreensão sobre formação de professores, ensino da temática indígena na Educação Básica e formação para cidadania nos livros didáticos de História. Estes trabalhos, portanto, não se limitam ao espaço em que foram produzidos, mas promovem diálogos com estudos do campo do Ensino de História e fomentam a sua conformação na região Norte. A respeito das teses de doutorado, até o momento de produção deste texto, não

foram publicados trabalhos sobre o campo no acervo digital do programa de pós-graduação em História da Universidade Federal do Pará.

Por sua vez, o Mestrado Profissional em História da mesma instituição, traça como seus objetivos⁵ os seguintes:

- a) formação continuada de professores e professoras;
- b) aperfeiçoamento da qualidade do exercício da docência em História na Educação Básica;

Cabe ressaltar que a Universidade Federal do Pará oferta esta modalidade de formação continuada, desde 2015, como instituição associada do programa ProfHistoria liderado nacionalmente pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Neste caso, o foco direto e protagonista enquanto objeto de pesquisa é o ensino de História junto aos seus emblemas e conflitos. Logo, o volume de trabalhos sobre o campo possui tendência a ser maior comparado ao mestrado acadêmico em História da mesma instituição. De acordo com o acervo digital do ProfHistoria/UFPA, são oito dissertações defendidas e publicadas até o período de consulta para confecção do presente texto. O Quadro 2 apresenta estes trabalhos:

Quadro 2 - Dissertações publicadas pelo ProfHistoria/UFPA em 2019

Título	Palavras-chave
“História, narrativa gráfica e a ditadura militar em Belém: presente, passado e futuro pela ótica da arte sequencial”	Aprendizagem histórica; Ditadura Civil-Militar; Ensino de História; Narrativas Históricas; Quadrinhos
“Mais vídeos, menos textos: ensino e aprendizagem em história e produções audiovisuais”	Ensino-aprendizagem em história; produção de fontes audiovisuais; pesquisa participante; regime militar brasileiro
“O facebook como ferramenta pedagógica no ensino de História”	Ensino de História; Novas Tecnologias; Facebook

5 Informações disponíveis em: <http://profhistoria.propesp.ufpa.br/index.php/br/programa/apresentacao>. Acesso em: 21 out. 2020.

“Narrativas e conhecimentos históricos substantivos: um estudo com alunos do 9º ano do município de Tailândia/PA”	Narrativa Histórica; Conceitos Substantivos; Escravidão Negra
“Narrativas amazônicas no ensino de história: dos livros didáticos às visões de alunos do ensino médio”	Narrativas de jovens; Amazônia; Ensino de história; livro didático
“Centro histórico de Belém: Lugar de história e memória na sala de aula”	Didática da história; Educação patrimonial; História local; Memória; Identidade
“O nazismo nos livros didáticos de história brasileiros: contribuições para uma história do tempo presente”	Ensino de história; Livro didático; Nazismo
“O ensino e a aprendizagem do evolucionismo nas aulas de história: uma análise junto às turmas de 6º ano da Escola Retiro Grande, município de Cachoeira do Arari, no arquipélago do Marajó, Estado do Pará”	Ensino de história; Evolucionismo; Criação; Religiosidade; Cientificidade

Fonte: Acervo digital do Mestrado Profissional em Ensino de História da UFPA (PROFHISTORIA/UFPA). Disponível em: <http://profhistoria.propesp.ufpa.br/index.php/br/teses-e-dissertacoes/dissertacoes/109-dissertacoes-2019>. Sistematização feita pela autora (2020).

É possível apreender uma variedade de temas e discussões na produção disponibilizada pelo ProfHistoria/UFPA. Os estudos alinham-se aos objetivos do programa, os quais dão conta da atuação docente em espaços nos quais a História ensinada se desdobra em suas diferentes facetas. Neste sentido, assim como os estudos produzidos pelo mestrado acadêmico em História, também expressam o desenvolvimento do campo sobre Ensino de História no estado e na região Norte.

Não é intenção deste texto colocar em oposição os dois programas mencionados. O intuito é a verificação do crescimento e expansão da área de pesquisa sobre Ensino, dentro do saber de referência História, na Universidade Federal do Pará, que é instituição de ensino superior em posição de referência no estado. Ou seja, existem estudos em diálogo com o campo do Ensino em outros programas de pós-graduação, mas o enfoque deste texto são os programas voltados, diretamente, para a formação específica de profissionais da História.

Assim, frente aos dados coletados, conclui-se que o campo do Ensino de História, dentro dos programas de formação continuada, vem se

expandindo gradativamente nos últimos dois anos no estado do Pará, produzindo diálogos e aproximações com a Educação Básica e espaços de ensino, fortalecendo esta área de pesquisa na região Norte. Deste modo, estes estudos manifestam o que indicou Circe Bittencourt a respeito do momento experimentado pelo campo no país: é tempo de sua sedimentação e consolidação no Brasil (BITTENCOURT, 2014, p. 17).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Maria Auxiliadora Schmidt, em periodização sobre o ensino de História no Brasil, afirma que da década de 1980 até o tempo presente, experimenta-se o contexto de “reconstrução do código disciplinar da história no Brasil” (SCHMIDT, 2012, p. 78). Isto é, as práticas de ensino e aprendizagem em História, de fato, estão constantemente se ressignificando. De acordo com Carmen Teresa Gabriel e Ana Maria Monteiro, nosso “mundo passou a ser visto como (ou é?) definitivamente múltiplo, instável, veloz, provisório. E os sujeitos nesse e desse mundo ocupam e falam de diferentes lugares ao mesmo tempo” (GABRIEL; MONTEIRO, 2014, p. 23). Neste sentido, o crescimento e consolidação do campo do Ensino de História, em toda sua trajetória de sedimentação, também demonstra ser devedor destas mudanças de perspectivas no tempo presente.

Estas mudanças são algumas das demandas que se constituem em desafios para o campo do Ensino no estado do Pará e no país, como um todo. A sociedade civil - integrante dos espaços dentro e fora das universidades - exige mais do que explicações, antes solicita soluções para as problemáticas historicamente consolidadas na formação da sociedade brasileira que resultou em desigualdades econômicas, sociais e étnico-raciais. Trata-se, então, de se refletir sobre a função social e política do profissional formado em História, assim como instigado por Déa Ribeiro Fenelon, no XI Simpósio Nacional da ANPUH, em 1981:

Não tenho dúvida de que para fazer avançar qualquer proposta concreta como professores de História ou formadores de profissionais de História temos de assumir a responsabilidade social e política com o momento vivido. Para isso seria necessário antes de mais nada romper com uma maneira tradicional de conceber conhecimento, sua produção e sua transmissão. Isto significa, para mim, em primeiro lugar, o posicionamento no presente, para sermos coerentes com a postura de ‘sujeitos da História.’ Se queremos avançar nesta perspectiva temos de nos considerar como ‘produtores’ nesta sociedade que queremos democrática e não como simples repetidores e reprodutores de concepções ultrapassadas (FENELON, 2018, p. 23-24).

Depreende-se, da afirmação feita pela autora, uma crítica ao modelo dicotômico entre pesquisa e ensino nas universidades. Ou seja, o domínio de saberes - “sem responsabilidade social e política com o momento vivido” - não parece ser suficiente para o desenvolvimento de mudanças rumo à uma sociedade, de fato, democrática. É o que afirma, igualmente, Renilson Ribeiro, a respeito da necessidade de se criar “um sentimento de compromisso e responsabilidade com as questões urgentes de nosso tempo por intermédio de análises, questionamentos, contextualizações e propostas” (RIBEIRO, 2018, p. 35).

Desse modo, um dos maiores desafios é compreender que a pesquisa sobre Ensino de História não trata, apenas, da transposição de saberes acadêmicos. Seja na Educação ou na História, ou na interface destas áreas do conhecimento, fazer tal afirmação poderia, até mesmo, subestimar a disciplina História em toda sua potencialidade social e científica.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe. Prefácio. In: MONTEIRO, Ana Maria [et al.]. **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo. Revista do Departamento de História da UFF**, v. 11, p. 27-42, 2006.

CERRI, Luis Fernando. Uma proposta de mapa do tempo para artesãos de mapas do tempo: história do ensino de história e didática da história. *In*: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

COELHO, Mauro Cezar; BICHARA, Taissa. Ensino de história: uma incursão pelo campo. *In*: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (Org.). **Cartografias da pesquisa em ensino de história**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019, p. 63-84.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Lugar de formação: a produção intelectual discente sobre ensino de história na pós-graduação stricto sensu na região norte. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 181-2017, jul.-dez., 2015.

COSTA, Aryana Lima de; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **Saeculum - Revista de História**. v. 16, p. 147-159, João Pessoa, jan./jun. 2007.

COSTA, Aryana Lima. **A formação de profissionais de História: o caso da UFRN (2004-2008)**. Dissertação (mestrado). Universidade federal da Paraíba. Centro de ciências humanas, letras e artes. Programa de pós-graduação em História. João Pessoa, 2009.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. **Tempos Históricos**. Volume 12. 1º semestre de 2018. p. 23-35.

GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. Currículo de história e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. *In*: MONTEIRO, Ana Maria [et al.]. **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. Mestrado profissional de história e a formação docente para a pesquisa. **Revista Latino-Americana de História**. v. 2, n. 6, ago. 2013, Edição Especial, p. 210-222.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado**: uma discussão necessária à formação do profissional de História. Tese (doutorado). Universidade federal de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em História. Recife, 2003.

RIBEIRO, Renilson Rosa. Ensino de história, instituição escolar e saber-fazer docente. *In*: RIBEIRO, Renilson Rosa. **Fazer história**: a importância de ler, interpretar e escrever em sala de aula. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

RIBEIRO, Renilson Rosa; RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi. O “legado” da aprendizagem histórica: refazendo percursos de leituras. **Antíteses**, v. 9, n. 18, p. 196-221, jul./dez. 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**. Porto Alegre, v. 16, n. 17, maio/ago. 2012, p. 73-91.

SILVA, Cristiane Bereta da. Conhecimento histórico escolar. *In*: FERREIRA, Marieta; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009.

SOARES, Jandson Bernardo. **Espaço escolar e livro didático de história no Brasil**: a institucionalização de um modelo a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1994 a 2014). Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de pós-graduação em História, 2017.

Usos do passado,
historiografia,
ensino de história
e aprendizagem no
Brasil contemporâneo

Análise de fontes disponíveis em ambientes digitais e a qualificação da aprendizagem histórica

Acácio Leandro Maciel Simões¹

INTRODUÇÃO

Tratar sobre o ensino de história na contemporaneidade é tarefa desafiadora, especialmente se considerarmos a multiplicidade de temas e abordagens possíveis, dentro e fora da realidade escolar. Tais reflexões, cada vez mais diversificadas e amadurecidas nas – pelo menos – últimas duas décadas no Brasil, são componentes do campo de pesquisa da Didática da História (CERRI, 2010, p. 277), e é nele que a pesquisa deste artigo se insere.

De forma objetiva, nos debruçamos sobre o tema do ensino de história em ambiente escolar e as possibilidades para seu aprimoramento de forma contextualizada à conjuntura recente de disseminação de (des)informação². Este fenômeno, impulsionado pela popula-

1 Mestre em Ensino de História (ProfHistória) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Perfil lattes: <http://lattes.cnpq.br/6286479434848609> E-mail: acaciolms@gmail.com.

2 Utilizamos o termo (des)informação para nos referirmos ao processo de descentralização da produção de informações impulsionado pela massificação do uso da internet que, por um lado, desconcentra tal produção dos grandes meios e empresas de comunicação, promovendo

rização do uso da *internet*, especialmente por meio de *smartphones*, vem impactando inúmeros setores da vida social – não poderia ser diferente com a educação formal.

Nesse sentido, esta pesquisa reivindica que o exercício de procedimentos da ciência histórica – marcadamente a leitura e análise de fontes históricas – pode contribuir para a aprendizagem histórica e, concomitantemente, para o aprimoramento da leitura do mundo contemporâneo por parte dos estudantes. De modo específico, propõe-se que tais exercícios didáticos sejam efetuados a partir de fontes históricas disponíveis em ambientes digitais.

Isto posto, este artigo tem uma marcação temporal bastante peculiar. Apesar de seu resumo ter sido produzido em março de 2020 e se referir à abordagem didática proposta em nosso texto dissertativo de mestrado (SIMÕES, 2019), nos permitimos aplicar tais proposições à realidade que se impôs nos meses seguintes. Nos referimos aqui às vivências pedagógicas que pautaram a educação básica na conjuntura de isolamento social, decorrente da pandemia de Covid-19, e sua consequente imposição de experimentações didáticas remotas, principalmente por meio de plataformas digitais.

O presente artigo, portanto, sofreu adequações, visto que manteve a proposta teórica e metodológica proposta em seu resumo, e atualizações, posto que relata a aplicação dos pressupostos didáticos que encampa à realidade de ensino remoto que nos foi imposta. Apontamos, ainda, o recorte espacial e público com o qual trabalhamos: trata-se de experimentações didáticas direcionadas a turmas de ensino médio de uma escola pública regular de grande porte³ (com cerca de 1.500 estudantes matriculados) em Fortaleza, vinculada à rede estadual do Ceará.

do certa democratização do acesso à informação; mas que, por outro lado, impulsiona redes especializadas em produzir desinformação, seja em forma de notícias falsas, exageradas ou distorcidas, movidas por finalidades diversas.

3 Nos referimos à Escola de Ensino Médio Doutor César Cals, localizada na avenida Domingos Olímpio, 1800, bairro Farias Brito, Fortaleza-CE.

O LUGAR DO PROFESSOR E DA *INTERNET*

Antes de partirmos para o centro de nossa reflexão, sobre a análise de experiências didáticas utilizando fontes históricas dispostas em ambientes digitais, se faz relevante considerarmos os papéis desempenhados pela escola – aqui personificada na figura do/a docente – e pela *internet* na formação de nossos estudantes. Longe de propor reflexões mais gerais sobre ensino presencial, híbrido ou remoto para o ensino básico, tratamos aqui de dados levantados em nossa realidade específica e apontamos algumas inferências que sevem especificamente às nossas reflexões sobre ensino de história.

Durante a produção de nossa dissertação, ainda no processo de recorte temático, promovemos uma série de levantamentos de dados sobre a escola em questão e, especialmente, sobre nosso público discente (SIMÕES, 2019, p. 58-59). Destacamos aqui as respostas a duas perguntas feitas em questionário aplicado a 125 alunos da escola, no ano de 2017, as quais se referiam ao papel da *internet* em seus estudos escolares.

Para a pergunta “qual a sua principal fonte de estudos?”, o quadro de respostas foi o seguinte: 52,8% responderam a opção “páginas na internet”, 36% para “anotações e atividades de aula” e apenas 11,2% disseram usar “livros didáticos e/ou especializados” como principal fonte de estudos. O segundo questionamento que destacamos aqui é “se você usa a *internet* como uma das suas fontes de estudo, que tipo de plataforma você mais usa?”, para o qual mais da metade (53,6%) dos estudantes respondeu fazê-lo por meio de videoaulas, outros responderam fazer levantamentos simples em *sites* de busca (35,2%) e uma minoria, apenas seis alunos, o faz seguindo as orientações de seus professores ou indicações de seus materiais didáticos.

Tais dados apontam para uma conjuntura na qual a maioria destes jovens desenvolveriam seus estudos escolares utilizando a internet, contudo, de maneira eminentemente autônoma e com tendência à superficialidade – tendo em vista a prioridade dada a videoaulas e, quando a leitura era utilizada, quase sempre ocorria por meio de levantamentos rápidos em sites de busca. Além disso, destacamos a pouca incidência do/a professor/a, tanto nas respostas à primeira pergunta, se considerarmos que anotações de aula e livro didático somados não superam o uso da *internet*, quanto à segunda pergunta, com menos de 5% dos alunos seguindo orientações de professores em suas buscas *on-line*.

Rememoramos estes dados de 2017 para apresentarmos uma provável contradição desencadeada pela abrupta retirada do ambiente escolar e da incidência direta dos professores da vida desses jovens. Esta contradição evidenciou-se em um questionário⁴ aplicado aos nossos estudantes durante o mês de maio de 2020 – portanto, em pleno isolamento social no estado do Ceará e sem perspectiva de retorno às aulas presenciais até, pelo menos, agosto, naquele contexto.

Respondido por 1.055 estudantes da escola (cerca de 70% do total de matriculados), este questionário buscou identificar diversos aspectos da vida de nosso público discente e, destes, destacamos suas respostas à seguinte pergunta: “Qual(is) atividade(s) à distância você considera mais significativa(s) para sua aprendizagem?”. Podendo responder a mais de uma opção, as três atividades mais citadas como sendo significativas para a aprendizagem à distância envolvem diretamente a atuação do professor; são elas: TDs (53,5%), Videoconferência dos seus professores (40,9%) e Atividades usando o livro didático (38,5%). O papel de referência dos professores e da escola continua sendo enfatizado nas respostas às demais opções escolhidas: Vídeo aulas gravadas pelos professores (34,4%) e Materiais diversos indicados pelos professores (32,7%) são preferidas, em detrimento de Videoaulas encontradas pelos alunos na internet (28,3%).

4 O autor participou da concepção, elaboração e aplicação do referido questionário. Contudo, por se tratar de dados internos da escola e, muitos deles, revelam elementos da vida íntima dos estudantes – quase em sua totalidade menores de idade – os resultados não podem ser amplamente publicizados. Mais detalhes sobre este levantamento estão disponíveis diretamente com a escola ou com o autor.

Dados apresentados, a contradição é explícita: se em um período imediatamente anterior, a internet e suas plataformas pareciam ter a nós, professores, em colocado em segundo plano, foi justamente no momento em que os estudantes se viram sem a realidade escolar presencial que professores/as, as atividades por eles/as propostas e até mesmo o livro didático se voltam para o centro das atenções de nossos discentes.

Nosso ponto com tais dados e provocações, por ora, é apenas um: o que podemos nós, professores/as de história, propor a nossos/as estudantes para que os mesmos aprimorem sua formação e aprendizado fazendo uso de todas as ferramentas que tenham ao alcance, inclusive via internet? Uma possibilidade é apontada e analisada a seguir.

EXPERIMENTANDO O “FONTÍMETRO”

MAS O QUE É ESSE FONTÍMETRO?

Figura I – Metodologia da Aula Histórica, de acordo com Jörn Rüsen, adaptada por Maria Auxiliadora Schmidt



Fonte: Matriz da Didática da História de JÖRN RÜSEN (2016, p.25).

Adaptado por SCHMIDT, M. A. In: CURITIBA/SMED, 2016.

São dos exercícios propostos pelo Fontímetro que, adaptados à realidade de ensino remoto da qual dispomos no ano corrente, aplicamos grande parte das atividades propostas durante este incomum ano letivo. Se cada uma das tarefas propostas pelos exercícios do Fontímetro dialoga com pelo menos um desses passos apontados na Metodologia da Aula Histórica de Rüsen, e todos eles são contemplados, tal critério teórico-metodológico foi perseguido nos exercícios que adaptamos para o ensino remoto. Neste artigo, selecionamos um destes exercícios de análise de fontes, que está apresentado e analisado na seção seguinte.

EXPERIÊNCIA DE ANÁLISE DE FONTES DISPONÍVEIS EM AMBIENTES VIRTUAIS

É importante a ponderação de que o Fontímetro fora pensado como uma ferramenta de uso analógico que se refere à fontes digitais, ou seja, ele não foi pensado para ser operado virtualmente, e sim fisicamente, inclusive com nítidas possibilidades de ser utilizado em sala de aula. Contudo, as adaptações que fizemos neste período de ensino remoto compulsório nos impeliram a propor adaptações, principalmente de formato, às atividades propostas. Isto posto, vamos à atividade.

Após termos tratado nos encontros por videoconferências, por meio da plataforma *Google Meet*, de temas como Era Vargas e Segunda Guerra Mundial, propusemos um trabalho de pesquisa e análise de documentos históricos sobre o Brasil no contexto de tal conflito internacional.

Para tanto, demandamos de cada aluno a busca e seleção de um documento histórico que se referisse ao tema supracitado – neste movimento, a investigação histórica e a seleção dos documentos já impõe procedimentos da ciência histórica aos estudantes, como a observação ao recorte temporal e a verificação da relação entre o documento escolhido e o tema proposto. Na sequência, eles são orientados a descrever e analisar determinadas características da

fonte selecionada – e assim empreendemos o diálogo com o que o Fontímetro propõe. Se neste, há a tríade *checagem – análise – produção*, na atividade adaptada aqui apresentada usamos do tripé *seleção – descrição – análise*. Com isso, na atividade adaptada, a dimensão da *produção*, prevista no Fontímetro, é diluída na *descrição e análise*, tendo em vista ambas serem compostas por perguntas de respostas dissertativas. Dessa forma, a atividade adaptada abre espaço em sua estrutura para a manutenção, em seu conteúdo, das orientações teórico-metodológicas rusenianas com as quais dialogamos.

Objetivamente, esta atividade foi postada no *Google Classroom* (Sala de Aula), num arquivo em formato *Word* de duas páginas. Uma delas com as orientações gerais sobre a atividade, apontadas no anexo a seguir, e outra com um modelo norteador a ser editado pelos estudantes, com as questões mobilizadoras a serem respondidas durante a descrição e análise da fonte histórica, as quais abordaremos mais adiante.

Anexo I - Orientações para Atividade de Análise de Documento Histórico

ORIENTAÇÕES:

Busque e selecione um documento histórico que se refira ao Brasil no contexto da Segunda Guerra Mundial e/ou sua participação no conflito. Em seguida, faça uma **descrição** e **análise** do documento selecionado de acordo com as questões norteadoras no MODELO PARA ANÁLISE DE DOCUMENTO na página seguinte.

Importante: Tipos de documentos históricos possíveis:

- Fotografia
- Charge
- Desenho ou pintura
- Carta
- Texto jornalístico
- Cartaz
- Música
- Monumento (lugar)

Importante 2: as questões norteadoras, como o nome sugere, são apenas um “norte” a se seguir, ou seja, uma orientação. Se você quiser incorporar mais elementos às suas respostas, fique à vontade – isso enriquece seu trabalho!

Importante 3: Use este arquivo como modelo para seu trabalho. Basta editá-lo e reenviá-lo quando tudo estiver pronto.

Importante 4: Suas respostas podem estar abaixo de cada pergunta, mas também pode ser feitas em texto corrido – faça da forma que preferir.

Uma primeira observação fundamental sobre as orientações para a feitura deste atividade se refere à principal diferença desta com relação ao Fontímetro: a ampliação de possibilidade de tipos de documentos a serem analisados. Tal diferença, a priori, pode parecer basilar e determinante para a impossibilidade de adaptação do que o Fontímetro propõe, afinal, tal ferramenta é direcionada para análise de fontes escritas e, ao contrário, a atividade ora apresentada amplia consideravelmente o leque de possibilidades de documentos – muitos deles sendo, inclusive, imagéticos, como fotografia, desenho ou pintura.

Não ignoramos que o trato com fontes imagéticas, por exemplo, traz consigo profundas diferenças e especificidades com relação aos outros tipos de fontes; mas, afinal, não há procedimentos comuns que nós, historiadores, lançamos mão para selecionarmos e analisarmos documentos históricos, independentemente de seu tipo? Dito de outra forma, se cada tipo de fonte histórica traz consigo especificidades que nos exigem adequações metodológicas, não seriam também elas igualmente documentos históricos e, como tal, igualmente sujeitas ao nosso crivo analítico? É justamente nessas intersecções analíticas e metodológicas próprias do fazer do historiador que as questões norteadoras dessa atividade didática se inserem.

Propor questões norteadoras para análise de fontes de diferentes tipos pode ser, sim, arriscado. Mesmo assim, o que se defende aqui é justamente o caráter de guia, de norte analítico que tais atividades de análise de fontes históricas trazem em seu cerne. Isto é, há uma margem que podemos explorar quando propomos investigações de documentos históricos em situações didáticas: o limite é manter seu caráter orientador e, nesse interim, oportunizar a experiência direta do estudante com a fonte selecionada, inclusive preservando um grau de autonomia ao educando no seu processo individual de produção de conhecimento histórico.

Essa preocupação, ou melhor dizendo, esse princípio de possibilitar um processo de aprendizagem autônomo são afirmados nos trechos “Importante 2 e 4” das orientações para a execução da tarefa. Admitir-se como um norte orientador – não necessariamente como uma *régua* prescritiva – em suas questões propostas e a flexibilização das possibilidades de produção textual das/os estudantes agrega valor à atividade, na medida em que considera as disparidades e graus de aprendizagem existentes entre as/os alunas/os em questão.

Ainda em comparação ao Fontímetro – considerando as ponderações de ampliação dos tipos de fontes utilizadas –, na atividade proposta houve significativa redução do número de questões e no teor de algumas delas, como verificamos no anexo a seguir.

Anexo II - Modelo para Análise de Documento Histórico

MODELO PARA ANÁLISE DE DOCUMENTO

[Insira aqui o documento selecionado]

Descrição do Documento

- Qual o tipo de documento?
- De quem é a autoria?
- Onde e quando foi produzido?
- Onde foi acessado? (link, livro, etc.)

Análise do Documento

- Qual o tema central?
- Quais os temas secundários?
- Que sujeitos, individuais ou coletivos, são citados?
- Há alguma ação sendo apresentada? Descreva-a.
- Como se refere à guerra?
- Como se refere à participação brasileira na guerra?
- Se refere aos adversários de guerra? Como?
- Quais os possíveis impactos sociais desse documento, à época de sua produção?

É possível perceber, ao destacarmos algumas das questões norteadoras, os movimentos didáticos e reflexivos que as mesmas podem proporcionar. Por exemplo, na tentativa de responder à pergunta “Onde e quando o documento foi produzido?”, o estudante é conduzido a promover um levantamento de dados sobre o documento que tanto podem aprimorar sua capacidade de contextualização histórica quanto de orientação temporal. Outro questionamento que também pode contribuir sobremaneira para desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes é sobre “Quais os possíveis impactos sociais desse documento, à época de sua produção?” – aqui as possibilidades se expandem ainda mais, ao trazer a possibilidade de elaboração de hipóteses aliadas à contextualização histórica do documento, um exercício muito próximo ao que Rüsen entende como característica da consciência histórica genética (RÜSEN, 2015, p. 56).

Salientamos, ainda, que o caráter de guia, que atividades como essa tem, dificilmente se efetivaria sozinho. Neste caso específico, utilizamos um de nossos encontros por videoconferência com os estudantes para apresentar, explicar e exemplificar como tal atividade poderia ser respondida. Esse movimento dialógico torna-se fundamental, pois, além de demonstrarmos os objetivos e ações demandadas pela atividade, oportuniza a tiragem de dúvidas, o que obviamente promove maior compreensão dos estudantes sobre a maneira de feitura da tarefa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que não há soluções simples nem caminhos únicos para se ensinar, creio que todos sabemos. Contudo, concluímos nossas exposições com um convite à reflexão, na verdade, quase um apelo: não se furte, professor historiador, de ser professor historiador em sua sala de aula! Acreditamos que os caminhos mais promissores ou que venham demonstrando alguma eficácia no ensino de história para a educação básica tangem – se não reivindicam – o exercício de procedimentos de nosso fazer científico adaptados à realidade escolar.

Repetiremos quantas vezes for necessário: não se trata de formarmos pequenos historiadores em nossas escolas, trata-se de trazer os modos de se produzir conhecimento histórico para nossa sala de aula, com objetivos didáticos específicos – obviamente diferentes de nosso fazer acadêmico.

Entendemos o Fontímetro – e, junto a ele, a atividade aqui apresentada – como parte desse movimento de qualificação de nossa prática profissional. Uma qualificação que não exige métodos mirabolantes, alta tecnologia digital ou mesmo ideias profundamente inovadoras. Não. Essa qualificação se utiliza de algo que todos nós temos – os saberes próprios da ciência histórica, e os didatiza para o ambiente escolar.

Reforçamos que nossa proposição de utilizar fontes históricas disponíveis na *internet*, além dos objetivos já citados de qualificação do uso desse meio por parte dos discentes, tem um objetivo específico que, esperamos, tenha sido evidenciado por este artigo: podemos, e arrisco dizer, devemos incorporar elementos digitais à nossa prática profissional. Afinal, a *internet* é apenas mais um meio de comunicação, decerto bastante potente e influente, mas não deixa de ser apenas um meio desses vários meios. Se fugirmos, sua influência não diminuirá, mas se nos afirmarmos frente a ela e suas possibilidades, abrimos um importante flanco para o fortalecimento da ciência histórica e do ensino de história.

Finalmente, não cabe – e nem foi objetivo – deste texto uma avaliação sobre a recepção dos estudantes sobre a atividade proposta, ou mesmo uma avaliação mais aprofundada sobre o grau de aprendizado que ela pode, de fato, promover. Contudo, deixaremos os colegas leitores o depoimento voluntário e espontâneo feito pela estudante M.K.A.O⁵. sobre a atividade, por meio da caixa de mensagens privadas da plataforma *Google Classroom*. Mantivemos o comentário de forma integral.

Muito obrigada pela oportunidade de fazer um trabalho tão sensível. No começo achei que iria ser algo bastante trabalhoso, claro que a pesquisa é a parte mais difícil, mas depois que se seleciona um documento, fica um pouco

5 Preservamos a identidade da estudante, pois a mesma não atingiu a maioridade.

mais simples, já que tem um foco. No mais, é enriquecedor saber mais sobre a participação brasileira em um fato histórico tão grande e que deixou o mundo todo cheio de sequelas. As coisas que lemos durante uma simples ida à um site ou uma análise mental que fazemos de uma imagem nos desperta uma sina crítica que é necessária para recordar esse período e que nos forma, também, como pessoas mais empáticas (M.K.A.O., set. 2020).

A ênfase dada no depoimento à importância da pesquisa e do guia de perguntas norteadoras é explícita, demonstrando a relevância da atividade. Assim como as reflexões e, principalmente, as sensibilidades promovidas. Elementos que, talvez, nunca tenhamos a exata dimensão, mas que, certamente, são transformadores.

REFERÊNCIAS

CERRI, L. F. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional** 15(2): 264-278, Inverno, 2010.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 3. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

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

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem Histórica: Fundamentos e Paradigmas**. Curitiba: W&A Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: Uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Editora da UFPR, 2015,

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. **Aprendizagem e a formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica**. In: Educar em Revista, abr.-jun., Curitiba: Editora UFPR, 2016.

SIMÕES, Acácio Leandro Maciel. **Ensino de história e a sociedade da informação: aprendizagem histórica por meio da análise de fontes em ambientes digitais**. 2019. 129f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistoria) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

Propostas Curriculares e os Usos Públicos da Disciplina de História em escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará (2016 – 2020)

Roberta Kelly Santos Maia Pontes¹

INTRODUÇÃO

“Foi uma experiência muito boa, produtiva e gratificante. Houve muito conhecimento, o qual com certeza ajudará na vida universitária. Todas as aulas, rodas de conversas, tudo foi uma experiência incrível”. “Apesar das dificuldades passadas por causa do trabalho em equipe, as aulas foram bacanas e importantes, sem contar que era uma forma de se fugir da mesmice da sala de aula”. “Às vezes era chato, eu não gostava das brincadeiras, mas quando chegou a parte das pesquisas até que foi legal, conhecer um projeto novo mudou um pouco da vida”. “Algo construtivo, me moldou, ajudou a moldar a pessoa que sou hoje”. “Gostei, me ajudou a compreender melhor o mundo lá fora e que é preciso estar atento para as mudanças, estudar é uma solução bem legal”²

-
- 1 Mestre em História e Culturas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bacharel em Comunicação Social / Jornalismo pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciada em História pela UECE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6436066789955651>.
 - 2 Depoimentos de estudantes da EEMTI Matias Beck – Fortaleza (CE), ao final do primeiro ciclo de Ensino Médio em Tempo Integral, colhidos em dezembro de 2018.

Concluir o Ensino Médio e adentrar a vida adulta é um período bastante complexo para a maioria dos jovens, que vive uma época de cobranças, de alta carga de estudo, conflitos familiares, crises de identidade e, nesse turbilhão, necessitam configurar o que desejam para o seu futuro. Nesse contexto, o espaço da escola se apresenta como o lugar onde eles passam a maior parte de seu tempo, forjam suas amizades, acontecem os primeiros amores e, claro, se submetem ao modelo formal de ensino ofertado.

As vozes que abrem este texto trazem depoimentos de jovens estudantes ao concluírem o Ensino Médio em uma escola pública estadual de ensino em tempo integral em uma região de alta vulnerabilidade social de Fortaleza, capital do Ceará. Elas nos falam de experiências de vida, de adaptação a novas realidades, de pesquisa e até mesmo da construção de identidades e subjetividades.

Nesse sentido, começamos a compreender, através dos próprios estudantes, um pouco da perspectiva de ensino que vem sendo construída desde o ano de 2016 e tem por princípios conceber a escola como comunidade de aprendizagem, propiciando a pesquisa e o trabalho, promovendo a desmassificação do ensino e o protagonismo juvenil, através da adoção de itinerários formativos diversificados (CEARÁ, 2016).

Desta maneira, entendemos que é necessário analisar como a disciplina de História aparece nessa nova perspectiva curricular cearense, uma vez que é um processo ainda em construção, sendo implementado ano a ano em várias escolas. Assim, discutirmos essas propostas educacionais em curso é uma oportunidade de gerar um debate sobre espaços de poder e de tensão social, pois

Não só tendemos a reduzir a escola à sua dimensão espacial, como tendemos a pensar o espaço escolar como mero espaço arquitetônico. A escola seria um prédio, um conjunto de equipamentos, um espaço físico, um mero invólucro material para as atividades que aí se realizam. A escola seria um espaço técnico e cada vez mais tecnológico, um espaço suporte para as relações humanas, sociais

e educacionais que aí se realizam (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2017, p. 160).

Entretanto, sabemos que a escola não pode ser resumida ao seu espaço físico nem técnico, já que são espaços que incorporam “uma dimensão jurídica e político-administrativa, portanto, uma dimensão humana” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2017, p. 160). Sendo assim, pensar sobre a disciplina de História dentro desse contexto é uma possibilidade de levantarmos uma discussão acerca dos usos do passado que são constituídos nesses espaços, mediados por propostas curriculares e políticas públicas que precisam ser confrontadas com o real que acontece no chão das escolas.

Quando nos propomos a pensar sobre o ensino de História e o espaço escolar, especialmente o currículo, somos levados a refletir acerca das tensões, tramas, continuidades e descontinuidades que são engendradas nas relações do homem no tempo e no espaço. Compreendemos assim que

Cada atividade humana carrega em si uma dimensão espacial que a ela pertence e por ela é definida. As fronteiras, as identidades espaciais, os territórios, os lugares passam a ser pensados como tendo sido definidos a partir de contendas, conflitos, sendo frutos de relações que se estabeleceram entre diferentes agentes e agências, em um dado momento histórico, sendo, portanto, passíveis de dissolução, desconstrução, sempre que as relações sociais que os engendraram sejam modificadas, que os saberes que os puseram de pé sejam desmontados e que as relações de poder que os sustentaram sofram deslocamentos (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2008, p. 72).

Analisar, assim, o espaço escolar, de forma a investigar o lugar que a História está ocupando dentro da perspectiva do Ensino Médio em tempo integral no Ceará, é justamente identificar as relações, tensões e posicionamentos frente a essa política, uma vez que envolve vários sujeitos e suas experiências históricas próprias.

Falar sobre a escola, especialmente as públicas, tem sido algo a que muitos estudiosos têm se dedicado, uma vez que são diversos e variados os problemas que se constataam nesses espaços, como já salientava Otaíza Romanelli, no final dos anos 1970:

A função da escola foi a de ajudar a manter privilégios de classes, apresentando-se ela mesma como uma forma de privilégio, quando se utilizou de mecanismos de seleção escolar e de um conteúdo cultural que não foi capaz de propiciar às diversas camadas sociais sequer uma preparação eficaz para o trabalho. Ao mesmo tempo que ela deu à camada dominante a oportunidade de se ilustrar, ela se manteve insuficiente e precária, em todos os seus níveis, atingindo apenas uma minoria que nela procurava uma forma de conquistar ou manter 'status' (ROMANELLI, 1978, p. 24).

Podemos perceber que os problemas referentes ao saber que é propiciado nas escolas brasileiras permanecem segregadores e mantêm os abismos sociais visivelmente possíveis de constataarmos na nossa sociedade. Acreditamos que muito disso está relacionado às formas conforme as quais vêm sendo organizados nossos currículos escolares, uma vez que o espaço da escola pode funcionar como conscientizador ou alienante, contribuindo para a exploração dos futuros trabalhadores, além de sofrer interferências múltiplas, seja de governos ou instituições (ROCHA, 2001).

É nesse contexto que se inserem as propostas da BNCC para a Educação Básica, tomando como ideal a formação integral dos jovens brasileiros, quando afirma que:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para

identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral (BRASIL, 2018a, p. 14).

Desta maneira, entendemos a necessidade de se estudar as organizações curriculares, uma vez que acreditamos que os currículos buscam dar respostas a teorias educacionais, que abordam o que deve ser ensinado e o porquê, e o que os sujeitos devem se tornar ao sair dos bancos escolares (SILVA, 2009). Nesse sentido, acreditamos que

O currículo é uma peça-chave no condicionamento do discurso escolar. Ele fornece as principais diretrizes para as ações de controle social. Desempenha o papel de atravessamento. Por mais progressista que possa ser um currículo proposto, ele não deixa de representar o imobilismo, já que a realidade é tão rica e dinâmica que jamais um currículo poderá captá-la plenamente. Ele constitui o ponto de vista de um determinado grupo hegemônico num dado momento. Já o currículo real, por outro lado, poderá propender para um maior ou menor grau de alienação ou consentização em face dos agentes envolvidos na prática cotidiana, tal a autonomia relativa do estabelecimento frente às outras instâncias (ROCHA, 2001, p. 51).

Assim, refletir sobre as novas propostas para os currículos de escolas de ensino médio do Ceará é pensar para além do que está posto, principalmente em um contexto onde a comunidade escolar é parte da construção dos desenhos curriculares, principalmente quanto aos componentes eletivos, como salientado na Proposta de Organização Curricular em Escolas de Tempo Integral, quando observa que “os componentes curriculares eletivos serão estruturados pela própria escola” (CEARÁ, 2016). A construção dessas disciplinas deverá ser norteadas pela possibilidade de aprofundamento dos conteúdos das disciplinas, a abordagem de temas regionais, como o estudo da história e da geografia das comunidades e regiões, além

de contemplar manifestações artísticas e culturais, atividades esportivas e uma segunda língua estrangeira (CEARÁ, 2016).

Identificando nessas orientações a citação à área de História, compreendemos que os sujeitos envolvidos na organização dessas propostas curriculares possuem uma preocupação com a disciplina em questão e por isso vemos a importância de trazer à tona as diversas problemáticas que giram em torno dos currículos de História mesmo compreendendo as relações entre esses currículos e uma série de situações que vinculam os projetos escolares a questões mais amplas, que envolvem inclusive instituições internacionais, como apontam alguns estudiosos do tema (BITTENCOURT, 2008). Nesse esteio, é necessário refletir sobre o que alerta Renilson Ribeiro:

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 disso, apesar de crermos 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 é buscar também entender o que os sujeitos envolvidos nessa construção de signi-

ficados para as diversas possibilidades que se apresentam, vivenciam e experimentam nesse caminho que vem sendo trilhado.

CONFIGURAÇÃO CURRICULAR PARA AS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL

O estado do Ceará, a partir de 2016, iniciou a política de implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, o que foi regulamentado pela Lei Estadual nº 16.287, de 20 de julho de 2017. Essas escolas têm por finalidade dez objetivos apresentados na Lei, que propõem, por exemplo, ampliar a formação integral dos jovens cearenses, cumprir as metas do Plano Estadual e Nacional de Educação, melhorar os indicadores que medem a qualidade educacional das escolas públicas, promover a boa convivência entre os discentes, como prevenção à violência dentro das escolas, optando pela cultura de paz, aprofundar os conhecimentos de cada disciplina através do elo entre teoria e prática (CEARÁ, 2017).

A implementação das escolas em tempo integral teve início em 26 escolas, sendo 20 no interior do estado e 6 em Fortaleza. Os critérios de escolha das escolas para a oferta do tempo integral foram a localização em regiões de alta vulnerabilidade social e a quantidade de alunos beneficiados pelo Programa Bolsa Família. Em 2020, segundo publicação nas redes sociais da Secretaria da Educação do Ceará, já se somam 155 escolas inseridas nessa política, com meta do Governo do Estado de ter, em 2024, 50% de escolas regulares em tempo integral, não tendo necessariamente o viés profissionalizante (CEARÁ, 2018a).

Desta forma, as escolas selecionadas para tornarem-se escolas em tempo integral tiveram seus currículos adaptados a uma jornada de 45 horas-aula semanais, divididas da seguinte forma: 30 horas-aula semanais para as disciplinas da base comum, 5 horas-aula para projetos que se propõem a desenvolver as competências socioemocionais dos

estudantes (Projeto Professor Diretor de Turma e Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais) e 10 horas-aula para os componentes eletivos, de escolha dos próprios estudantes e que são oferecidos de acordo com as possibilidades de cada uma das escolas.

Nessa proposta de organização curricular, que traz a concepção de escola como comunidade de aprendizagem, os estudantes permanecem na escola durante os turnos manhã e tarde, tendo 9 horas-aula intercaladas por dois horários de intervalo e almoço. Da carga horária da parte flexível do currículo, 5 horas-aula são compostas por dois projetos: o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)³ e o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS)⁴. No currículo do tempo integral, ambos os projetos ganharam maior visibilidade, inclusive com parcerias firmadas com instituições privadas, no intuito de promover a educação socioemocional.

Além desses projetos, dois tempos diários são dedicados aos chamados componentes eletivos, em que os estudantes têm a

3 O PPDT acontece desde o ano de 2008 e tem como proposta a associação de um professor a uma turma, em que o mesmo atue como um mediador entre os estudantes e entre eles e os outros atores escolares, bem como contribuindo para a “formação cidadã” dos discentes, cujo intuito é promover uma maior assiduidade dos estudantes e menor evasão escolar, bem como levar os alunos a refletirem sobre sua participação na sociedade, de forma ativa, uma vez os encontros com o professor permitem o diálogo sobre diversas temáticas da realidade social (CEARÁ, 2016). Em 2018, o projeto passou por uma modificação, sendo vinculado a um programa do Instituto Ayrton Senna, chamado Diálogos Socioemocionais. Os professores têm uma hora-aula semanal para encontro com a turma e mais três horas-aula para atendimento aos estudantes e pais, além de outras orientações.

4 O NTPPS funciona desde 2012 e traz a ideia da preparação dos projetos de vida dos estudantes, uma vez que o espaço da escola é visto como um meio favorável ao alcance dos sonhos (CEARÁ, 2016, p. 6). Este componente entra, assim, obrigatoriamente, nos currículos das escolas em tempo integral, como um Núcleo integrador de todas as áreas do conhecimento, tendo o propósito de desenvolver nos estudantes as competências socioemocionais e promover, também, a iniciação à pesquisa científica. O NTPPS está baseado em uma proposta de desenvolvimento integral dos estudantes, sendo realizado nas três séries do Ensino Médio e seguindo uma linha que propõe a discussão de temas relacionados à escola e à família no 1º ano; à comunidade no 2º ano; e ao mercado de trabalho no 3º ano. Essas discussões são pensadas a partir de um material desenvolvido pelo Instituto Aliança e trabalhado previamente com os professores do NTPPS, em formações periódicas. As aulas do NTPPS acontecem em dois encontros semanais, durante 2 horas-aula, perfazendo uma carga horária de 200min semanais.

possibilidade de escolher, dentre as ofertas da escola, um componente para cursar. Pela proposta de organização curricular das escolas de ensino médio em tempo integral,

nos componentes eletivos, a escola poderá sistematizar discussões sobre temáticas regionais, como estudo sobre a história da comunidade; estudo sobre a geografia da região; estudo sobre o desenvolvimento econômico local etc. [...] As diversas manifestações artísticas e culturais podem ser trabalhadas com os estudantes a partir da oferta de eletivas;

Os estudantes, a partir da auto-organização, poderão utilizar alguns tempos eletivos para as vivências relacionadas às células de aprendizagem cooperativa ou para a estruturação e participação em clubes temáticos ou ainda para o desenvolvimento de pesquisas científicas associadas ao NTPPS, entre outras atividades dessa natureza (CEARÁ, 2016, p. 10).

Desta maneira, percebemos aí uma oportunidade ímpar de trazer para a escola discussões profícuas acerca de temas esquecidos, como a história e a geografia locais, além das manifestações artísticas e demais recomendações da proposta. Entretanto, é preciso se compreender de que forma isso vem sendo estruturado nos espaços escolares e como têm sido constituídos os usos do passado que passam esses currículos⁵.

5 Até 2019, esses componentes eletivos eram organizados pelos seguintes eixos temáticos: “Aprofundamento de Conteúdos da Base Comum”, “Artes e Cultura”, “Comunicação, Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica”, “Educação Ambiental e Sustentabilidade”, “Educação Científica”, “Educação em Direitos Humanos”, “Esporte, Lazer e Promoção da Saúde”, “Mundo do Trabalho e Formação Profissional” e “Clube Estudantil”, a serem conduzidos por estudantes monitores (CEARÁ, 2018b). Entretanto, o catálogo de ofertas eletivas divulgado no início de janeiro de 2020 apresenta mudanças significativas. A principal delas é a divisão dos componentes eletivos entre as 4 áreas de conhecimento e 2 unidades curriculares, com disciplinas eletivas voltadas para a Formação Profissional e os Clubes Estudantis. A justificativa da Coordenadoria de Educação Integral da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc) para esta mudança é a adequação às divisões das áreas de conhecimento pela Base Nacional Comum Curricular (CEARÁ, 2020), mesmo com um direcionamento do Ministério da Educação, nos Referenciais Curriculares para a elaboração de Itinerários Formativos, de que eles contemplem os eixos de “Investigação Científica”, “Processos Criativos”, “Mediação e Intervenção Sociocultural” e “Empreendedorismo”, articulados às áreas do conhecimento (BRASIL, 2018b).

Sendo assim, seguindo a ideia da proposta curricular, a escolha desses componentes eletivos deve apontar para a criação de itinerários formativos acadêmicos pelos estudantes, uma vez que eles próprios definem as disciplinas eletivas a cursarem, de acordo com seus gostos e necessidades pessoais, o que nos faz pensar que a formatação que os estudantes dão aos seus itinerários remete a sua cultura histórica, que os fazem optar, por exemplo, pelo aprofundamento em algumas disciplinas, esportes ou atividades artísticas e culturais. Todavia, essas escolhas só podem ser feitas de acordo com o que é ofertado por cada escola, cujas visões e possibilidades são diversas, uma vez que são espaços constituídos por diferentes atores sociais.

Desta forma, enxergamos nas escolas em tempo integral uma ampla janela de oportunidades para serem trabalhados diversos conteúdos, competências e habilidades e gerar um diálogo produtivo, e mais significativo para os jovens, como é proposto na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018) e no 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 (CEARÁ, 2019, p. 18).

Percebemos que muitas vezes essa orientação de trabalho para a disciplina de História é dificultada no cotidiano de escolas regulares, em que não se apresentam possibilidades para além dos tempos de

aula instituídos nas estruturas curriculares, diferente do que acontece nas escolas em tempo integral. Por isso, propomos uma pesquisa que reflita sobre qual o lugar que a disciplina de História vem ocupando nessa nova perspectiva de organização curricular que está em curso de implementação nas escolas cearenses. Acreditamos na necessidade deste estudo, uma vez que o próprio documento que norteia a organização curricular dessas escolas destaca 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. O tempo escolar na perspectiva da educação integral vai além do campo formativo do estudante, busca o desenvolvimento cognitivo, estético, ético e histórico, por meio de atividades interdisciplinares e transdisciplinares que valorizem as potencialidades dos estudantes (CEARÁ, 2016, p. 2).

Pensar de que maneira esse currículo diversificado vai promover o desenvolvimento histórico dos jovens, como dito acima, deve ser algo muito caro a todos os atores que estão envolvidos na educação básica e que se preocupam com os caminhos que a disciplina de História deverá tomar a partir das propostas da BNCC para o Ensino Médio, que dilui os componentes curriculares em uma proposta de itinerários formativos das quatro grandes áreas do conhecimento, tendo como obrigatório nos três anos dessa etapa formativa, apenas os componentes curriculares de Língua Portuguesa e a Matemática (BRASIL, 2018a), o que pode levar a uma perda no que diz respeito aos conceitos, informações e métodos específicos de cada disciplina (BITTERN COURT, 2008).

Acreditamos, assim, que refletir sobre a disciplina de História no Ensino Médio é pensar na construção de memória social, de identidades, de história local e um leque de outras possibilidades,

mesmo sabendo dos retrocessos que essa versão da BNCC poderá acarretar no futuro, uma vez que muitos são os pontos não esclarecidos pela Base, que tem como princípio a “flexibilidade” dos currículos, o que está diretamente vinculado aos interesses políticos e sociais do grupo que estabeleceu essa política para a Educação Básica (DIAS; FREITAS, 2018).

METODOLOGIA

Buscamos identificar, previamente, de que maneira a História vem se mostrando presente nos currículos das Escolas de Ensino Médio Tempo Integral (EEMTIs) cearenses. Ao consultarmos o Catálogo de disciplinas eletivas (construído com base nas propostas dos docentes das EEMTIs), do semestre 2018.2, disponibilizado no *site* da Secretaria da Educação, eram listados um total de 261 componentes eletivos, dos quais 116 eram identificados com a Área de Ciências Humanas, exclusivamente, ou em diálogo com as demais Áreas (Ciências da Natureza, Linguagens e Códigos e Matemática), além de 4 componentes da área de informática e um intitulado “Perfumes e Aromas”, do Eixo Educação Científica, que identificam a disciplina de História como Área Afim.

Verificando as propostas dessas disciplinas, é possível elencar em cerca de 40 aquelas que se relacionam diretamente com a História. Quando observamos as descrições das ementas desses componentes, identificamos objetivos ligados diretamente à disciplina⁶, como os da disciplina eletiva de História do Ceará, quando traz:

6 Dentre as disciplinas eletivas relacionadas à História, encontramos, por exemplo, “Cultura Política”, “História do Ceará”, “Mitologias Gerais”, “História dos Impérios”, “Brasil República”, “Grandes Guerras Mundiais”, “História para o Enem”, “Educação Patrimonial”, “Cultura Cearense”, “Arte e Cultura Popular na História do Ceará”, “História Local”, “Memória e Cultura Afro-brasileiras”, “Cidadania”, “Jogos e Africanidades”, “Clube da Cultura Cearense” (CEARÁ, 2018b).

Problematizar a formação histórica do Ceará, do período colonial aos dias atuais, tendo em vista os fatores de ordem política, econômica, social e cultural. Trabalhar de forma coletiva a investigação histórica sobre a História do Ceará, Fortaleza e do bairro em que a escola está situada, através do resgate da oralidade, fotos, jornais, museus, centros culturais e ONGs (CEARÁ, 2018b, p. 42).

Compreendemos, a partir daí que existe uma proposta de ensino de História que se está estabelecendo nesses currículos, com a intenção de trabalhar conceitos como a memória, a construção de identidades, mas ainda atreladas a uma visão cristalizada da disciplina de História, quando aponta, por exemplo, a função de resgate do passado, através dos documentos históricos, e ainda está baseada na visão cronológica de estudo.

A construção desses componentes eletivos ganhou nova roupagem para o ano de 2020, quando percebemos um salto no número de eletivas, de 261 para 302, mas uma diminuição no que tange à vinculação dos componentes às áreas do conhecimento, uma vez que foram “encaixados” em uma única área, comprometendo, assim, o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, uma vez que, anteriormente, se apontava em boa parte das eletivas mais de uma área relacionada ao conteúdo a ser trabalhado durante os encontros semanais⁷.

Mesmo assim, percebemos que são muitas as possibilidades que se abrem para a disciplina de História, partindo deste viés norteador para a criação dos currículos das escolas em tempo integral. Além de compor, de forma obrigatória, as disciplinas da base comum (com

⁷ São apresentadas, no novo catálogo, 200 disciplinas eletivas das 4 áreas do conhecimento, mais 49, na unidade de Formação Profissional, e 53 clubes estudantis, onde se pretende trabalhar aspectos da educação cooperativa, através de alunos monitores. Dentre as matérias eletivas, 52 foram alocadas na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, perfazendo 26% do total, ao passo que as Ciências da Natureza somam 25%, Matemática 9% e Linguagens e Códigos 40%. Dentre as 52 disciplinas eletivas do atual catálogo de Ciências Humanas, excluindo-se as que em suas ementas são estritamente ligadas às demais disciplinas da área (Sociologia, Filosofia e Geografia), podemos elencar cerca 35 relacionadas à disciplina de História.

a possibilidade de 3 ou 2 horas-aula semanais), a História também está contemplada nos componentes eletivos, bem como através de assuntos trabalhados e pesquisas realizadas no NTPPS⁸. Entretanto, também é notório que a História ainda figura como uma disciplina coadjuvante, no sentido de que a proposta curricular é destinada, na maior parte do tempo pedagógico, às disciplinas da área de Linguagens e Códigos, inclusive nos componentes eletivos.

Além disso, ao se incorporar as disciplinas em quatro grandes áreas do conhecimento, segundo alguns autores, corre-se o risco de fusão de disciplinas e perda das especificidades que caracterizam e dão suporte científico e acadêmico para o estudo no âmbito escolar de cada uma delas (SÁ, 2016). Isso nos reporta ao “trauma” dos historiadores, quando, sempre que essas propostas curriculares se estabelecem, veem a possibilidade de retomada dos chamados Estudos Sociais, como aconteceu durante a ditadura militar, e continua rondando o ensino das disciplinas de Ciências Humanas, face ao atual momento político brasileiro (OLIVEIRA; STAMATTO; FREITAS, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, muitas são as indagações que emergem: De que forma têm sido forjadas as propostas curriculares para a área de História nas escolas cearenses? O que as escolhas dos itinerários formativos nos dizem sobre a formação da cultura histórica dos estudantes? Que relação tem se estabelecido entre as propostas curriculares da BNCC e o ensino de História nas EEMTIs do Ceará? Como se dá a organização do trabalho e a formação docente dos professores de História dessas escolas?

Dentre muitas outras, essas são possibilidades latentes no campo da pesquisa histórica. Por isso, nos propomos a investigar que

8 Especialmente durante o segundo ano do Ensino Médio, no NTPPS, as discussões promovem um estudo das identidades e comunidades locais, inclusive através de pesquisas científicas realizadas pelos estudantes no entorno de suas escolas ou em suas cidades.

lugar a História está ocupando nos currículos das escolas de ensino médio em tempo integral do Ceará. Lugar no sentido de se fazer presente, ocupando os diversos espaços (físicos, sociais, históricos) e contribuindo para a construção de memória, identidade e história local (MONTEIRO, 2007), percebendo de que forma esses aspectos aparecem e se desenvolvem nos desenhos curriculares e demais projetos dessas escolas, além de refletir sobre as relações entre gestores, docentes, estudantes e a proposta curricular para a área de História.

REFERÊNCIAS

- 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. **Nos destinos de fronteira**: história, espaços e identidade regional. Recife: Bagaço, 2008.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018a.
- BRASIL. **Referenciais Curriculares para a elaboração de itinerários formativos**. Brasília: Ministério da Educação, 2018b.
- CEARÁ. **Proposta de Organização Curricular em Escolas de Tempo Integral**. Fortaleza: Secretaria da Educação do Ceará, 2016.
- CEARÁ. Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017. Institui a política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará. **Diário Oficial do Estado do Ceará**: série 3, Fortaleza, CE, ano IX, nº 137, caderno ½, p. 1, 21 jul. 2017.
- CEARÁ. Secretaria da Educação do Ceará. **Escolas de Ensino Médio**

em Tempo Integral (EEMTI), 2018a. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-eemti>. Acesso em: 28 dez. 2019.

CEARÁ. **Catálogo de Atividades Eletivas**. Fortaleza: Secretaria da Educação do Ceará, 2018b.

CEARÁ. **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.

CEARÁ. **Catálogo de Componentes Eletivos para o ano de 2020**. Fortaleza: Secretaria da Educação do Ceará, 2020.

DIAS, Margarida; FREITAS, Itamar. Base Nacional Curricular Comum: Caminhos percorridos, desafios a enfrentar. *In*: CAVALCANTI, Erinaldo; ARAÚJO, Raimundo Inácio Souza; CABRAL, Geovanni Gomes; DIAS, Margarida Maria. **História: Demandas e Desafios do Tempo Presente**. São Luís: EDUFMA, 2018.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre História e Memória. *In*: Gilvan Ventura da Silva; Regina Helena Silva e Simões; Sebastião Pimentel Franco (Org.). **História e Educação: territórios em convergência**. 1. ed., Vitória(ES): GM/ PPGHIS/UFES, 2007.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira; FREITAS, Itamar. Políticas e práticas da história escolar no ensino médio do Brasil: a interdisciplinaridade em debate. *In*: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 32, n. 2, p. 429-451, maio/ago. 2014.

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

ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. *In*: NIKITIUK, Sônia M. Leite (Org.). **Repensando o Ensino de História**. São Paulo: Cortez, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. Editora Vozes: Petrópolis/RJ, 1978.

SÁ, Leonardo Vinícios Chermont Muniz de. **Integrando a História: O lugar da disciplina no Pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio** (dissertação). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

As relações de gênero no currículo de história

Uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2015-2017)

Hélder Douglas Ferreira Freitas¹

Leonardo Henrique dos Santos Silva²

INTRODUÇÃO

Diante do desafio de pensar políticas públicas para a educação voltadas para o exercício da democracia, da dignidade humana e a construção da educação para alteridade a fim de atender necessidades e expectativas de grupos políticos e sociais, há um embate uma guerra de narrativas entre jogos político-ideológicos sobre as temáticas de gênero genericamente denominadas de “ideologia de esquerda” contra os valores morais da sociedade patriarcal burguesa brasileira.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa o novo marco legal para o sistema educacional brasileiro. Ela é apresentada pelo discurso do governo como uma das soluções

-
- 1 Estudante de mestrado em educação pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), possui graduação em História pela UFPE e Pós-graduação em Direitos Humanos, Educação e justiça Restaurativa pela Fundação Joaquim Nabuco.
 - 2 Estudante de Pedagogia pela Faculdade Campos Elísios, graduado em História pela UFPE.

para melhorar a qualidade da educação nacional através de normativas curriculares que devem ser desenvolvidas pelas escolas e professores. Em outras palavras, a o novo documento estabelece temáticas que podem estar ou não presentes na construção de um currículo nacional para o desenvolvimento da “sociedade plural e democrática”.

Num país como o Brasil que apresenta altos índices de violência contra as mulheres e a população LGBT, as altas nos números de feminicídios, transfobia e homofobia, onde as oportunidades ao mercado de trabalho ainda são desiguais, os jovens do gênero masculino são os que mais evadem a educação básica, quando se faz o recorte por raça/etnia os números mostram ainda mais as desigualdades entre os gêneros, entre outros.

Compreendemos as relações sociais de gênero como elemento constitutivo e hierarquizante da socialização entre estudantes em ambiente escola é difícil não considerar tal perspectiva e seu impacto na formação social e cidadã de jovens em espaço de educação formal e não formal não terem o contato com a temática e suas eventuais consequências para construção do pensamento crítico-analítico sobre a sociedade, as formas de coletividade e também as subjetividades e construção de identidades. Os diálogos sobre gênero nas escolas deveriam ser presentes pois já são demarcadas pelo convívio do dia a dia através da ideologia heterocentrada na performance hegemônica e dominante do masculino em relação as outras masculinidades e feminilidades, esta talvez seja a verdadeira ideologia de gênero hegemônica enraizada na sociedade ocidental.

Nesse sentido, nossa problemática consiste em observar com ao longo da construção das diversas versões para BNCC dos anos finais do ensino fundamental houve limitações e silenciamentos das temáticas de gênero para o componente curricular de História.

Por esse motivo objetivamos analisar as trajetórias de construção do documento, além de também analisar como as temáticas de gênero

ro estão apresentadas para o componente curricular de história para os anos finais do ensino fundamental; também objetivamos identificar quais interesses e negociações entre diversos grupos sociais e políticos presentes no documento; por fim, verificar possíveis diálogos com outras políticas educacionais a partir da perspectiva de gênero.

Nesse sentido, traçamos uma trajetória política das lutas, resistências e conquistas a partir dos movimentos sociais, dos movimentos de mulheres e feministas e o movimento LGBT, desde as décadas de 1980 e 1990 até a Homologação da Base Nacional Comum Curricular, em 2018 (VIANNA, 2009, 2018; VIANNA; UNBEHAUM, 2004; 2006). Num movimento de aproximação e recuos, as temáticas de gênero para educação nacional foram sendo construídas aos poucos a partir de políticas públicas de governo, por isso com a BNCC um novo capítulo está sendo para as políticas públicas de educação e as temáticas de gênero para educação básica e é preciso ser cauteloso na construção de uma educação mais democrática para com as questões de gênero presentes na escola.

CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentada ao público brasileiro tem como premissa do esforço governamental proporcionar as “mesmas oportunidades de ensino-aprendizagem a todos às crianças adolescentes de norte ao sul do país” (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>), a partir do crescimento e integração nacional do ensino básico. Por se tratar de uma nova política educacional, a BNCC, em tese, deve ser construída em diálogo com outras políticas pública de educação com os interesses e demandas da sociedade.

Antes de analisar as versões da BNCC é preciso registrar o processo de silenciamento das questões de gênero, remetendo ao início da década

de 2010 quando o Kit escolar do projeto Escola sem Homofobia foi vetado pela Presidenta Dilma por pressões das bancadas conservadoras³, indo na contramão de políticas, programa e projetos que abordam as questões de gênero construídos ao longo dos anos 2000⁴.

Para Reis e Eggert, a promoção destas iniciativas na década de 1990 foram importantes para construção de políticas de equidade entre os gêneros, respeito às diversidades, e a educação exerceu um papel determinante para tentar atingir esses objetivos (REIS; EGGERT, 2017, p. 13-14).

Mas qual conceito de gênero estamos comunicando aqui? Antes é importante explicitar que o conceito de gênero não é unívoco e nem homogêneo, existem debates no campo da educação, da biologia, da filosofia, da antropologia, da sociologia, da linguística, da história que constroem percepções de gênero próprias ou em diálogo com outros campos. Nesse artigo dialogamos com duas autoras que se debruçam sobre gênero no campo da história e da educação, a historiadora norte-americana Joan W. Scott e a professora doutora Guacira Lopes Louro.

Para Scott, “o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, o gênero é a forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1994, p. 21). Se, a partir das relações entre mulheres e homens, pudermos compreender na escola a construção das relações sociais de poder entre os

3 As eleições de 2010 ampliaram a bancada evangélica neopentecostal no congresso nacional brasileiro e, não por acaso, alguns de seus representantes tomaram o controle de comissões como a de Direitos Humanos, evitando avanços em projetos do interesse de mulheres, indígenas, negros, homossexuais entre outros. Iniciativas de combate a homofobia foram desmontadas e houve uma sensível redução de espaço para o diálogo entre o governo federal e representantes dos movimentos LGBT, o qual foi relegado, basicamente, ao Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Gays Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, sediado na Secretaria Nacional de Direitos Humanos (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 741).

4 Há uma longa trajetória de lutas, conquistas, reconhecimentos e silenciamentos para as políticas educacionais a partir da perspectiva de gênero que remonta ao início do século XX, entretanto, apenas após a redemocratização nos anos 1980 as agendas e reivindicações de movimentos sociais começaram a serem construídas. Ao longo dos anos 2000 houve maior institucionalização de programas voltadas para promoção da agenda e reivindicações para perspectiva de gênero (REIS, EGGERT, 2017, p. 12-14) (VIANNA, 2018, p. 79-90).

gênero no tempo e espaço, entendendo a historicidade (não no sentido natural ou essencial) destas relações, os estudantes, teriam a possibilidade, de promover um cultura de cidadania e direitos humanos nas escolas. Para Louro e Scott, o conceito de gênero, por ser relacional amplia os debates e as demandas para outras categorias de análise das diferenças e desigualdades sociais.

Outro ponto que chamamos atenção está na construção do novo Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), onde a temática de gênero expressava a superação das desigualdades na educação, com ênfase na promoção das igualdades e erradicação das discriminações de gênero, raça, regionais e de orientação⁵, porém ao chegar ao senado federal o termo gênero foi substituído por uma sentença mais genérica que prevalecia o combate às desigualdades educacionais. Esta medida reverberou na elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação transformando uma caça às bruxas aos termos e menções a palavra gênero⁶.

A problemática entorna da BNCC, além das questões de silenciamento ao gênero, está na participação de agentes privados na construção do documento. Para Macedo (MACEDO, 2017, p. 1508) as fronteiras entre os setores públicos e privados veem sofrendo alterações, possibilitando a maior participação dos segundos na gestão pública. Segundo a autora, grupos privados integrantes da construção do documento foram apresentados como os parceiros⁷ envolvidos na defesa de uma base nacional para os currículos, fato bastante questionável e causador de desconfianças com relação às suas intenções ao se envolverem na política de educação básica do país.

5 BRASIL, 2012 *apud* REIS, EGGERT, 2017, p. 15.

6 Ver VIANNA, 2018, p. 93-96

7 Instituições financeiras e empresas – Itaú (Unibanco), Bradesco, Santander, Gerda, Natura, Volkswagen, entre outras – além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, Todos pela Educação e Amigos da Escola (MACEDO, 2014, p. 1508).

PRIMEIRA VERSÃO

A primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi apresentada em setembro de 2015, pelo Ministro da Educação da época Renato Janine Ribeiro. O documento foi estruturado a partir de doze direitos de aprendizagem que deveriam ser desenvolvidos ao longo da vida escolar dos estudantes, e manteve a interdisciplinarmente, em quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Cada área de conhecimento possuía também os objetivos de aprendizagem e metas articuladas para cada etapa da educação básica.

Com relação a disciplina curricular de História, construção dessa base curricular o discurso-narrativo valorizava mais os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais do Brasil em detrimento de uma História Mundial eurocêntrica. Nesse sentido, seus conteúdos mínimos foram organizados em quatro tópicos: “Procedimentos de Pesquisa”; “Representações de Tempo”; “Categorias, noções e Conceitos”; “Dimensão Político-cidadã”. Para os anos finais do ensino fundamental foram elencadas três temáticas a serem divididas na tipologia acima descrita.

Ao observar os tópicos referentes aos sexto e sétimo anos do ensino fundamental percebemos que as temáticas de gênero não são citadas ou abordadas. Por compreender que o tópicos escolhidos para o sexto ano apresentavam “Representações, Sentidos e Significados de Tempo Histórico” e para o sétimo ano “Processos e Sujeitos”, ao menos deveriam ter sido uma das perspectivas de gênero pois as diversas formas de investigação da pesquisa histórica, assim como a construção de narrativas dos grupos históricos marginalizados pela historiografia oficial foram levadas em consideração.

As menções as questões de gênero aparecem apenas para o oitavo e o nono anos que compartilhavam do mesmo tópico, “Análise de Processos Históricos”. Para o 8º ano observamos a menção relativa às mu-

lheres e ao feminismo no Brasil entre os séculos XIX e XX, em um tópico que abordou a “Dimensão Político-Cidadã” nos seguintes termos:

Reconhecer mudanças e permanências no lugar ocupado pelas mulheres na sociedade brasileira, a partir da consideração da condição feminina no Brasil do século XIX e em outros espaços e a sua condição na contemporaneidade (BRASIL, CH, 2015, p. 256).

Para o nono a menção estava correlacionada ao movimento de mulheres na construção da nova Constituição Federal de 1988: “Conhecer e compreender a Constituição de 1988 como resultado de demandas da sociedade civil organizada, por meio do estudo do Movimento Negro, dos Movimentos Indígenas, de movimentos de mulheres e de movimentos de ampliação dos direitos das crianças e adolescentes (BRASIL, CH, 2015, p. 258)”.

Declarando ter tido a intenção de atribuir protagonismo aos sujeitos históricos, suas representações e significados para História do Brasil e do Mundo Ocidental a partir de suas lutas e resistências, a historicidades das mulheres fora ignorada nesse processo, assim como o padrão de masculinidade e as relações com o patriarcado predominantes das narrativas não fora problematizados.

SEGUNDA VERSÃO

A segunda versão da BNCC foi disponibilizada pelo governo em abril de 2016, contando com o novo Ministro da Educação, Aluísio Mercadante. Para essa nova versão os vários segmentos sociais darem suas contribuições, em relação ao que estava descrito na primeira versão. A construção desta versão da BNCC contou com maior participação dos movimentos sociais na luta pela representatividade e reconhecimento dos direitos conquistados (BRASIL, 2016, p. 28). A organização da se-

gunda versão da BNCC sofreu mudanças significativas em relação à primeira. As áreas de conhecimento e a estrutura curricular para o Ensino Fundamental ficaram mais simples e descritivos, apenas divididos em “Objetivos Gerais de Formação” e “Eixos de Formação”.

As menções a questões de gênero ao longo do documento estava sendo contemplado em relação a construção de uma educação voltada aos valores e princípios dos direitos humanos e da cidadania voltados para a prática democrática. Por esse motivo, o termo gênero estava presente ao logo de alguns tópicos das disciplinas curriculares de Artes, Ed. Física, Biologia, Sociologia, Linguagens.

Para a disciplina curricular de História mesmo com uma nova organização feita apenas com dois tópicos: “Conhecimentos Históricos” e “Linguagens e Procedimentos de Pesquisa” as temáticas de gênero ainda não estava presentes de maneira equânime as demais disciplinas curriculares. Houve um acréscimo na quantidade de conteúdos históricos que deviam ser trabalhados ao longo do ano letivo, porém apenas uma menção a temática de gênero.

O modelo de quadripartite da História retorna a estrutura os conteúdos mínimos presentes ao longo do sexto ao nono anos do ensino fundamental. Nesse sentido, há um predomínio maior para as questões e temáticas relacionadas a história e historiografia político-econômica das civilizações da antiguidade clássica, medieval, moderna e contemporânea, bem como os modos de produção e as organizações sociais de cada um, voltados para um modelo eurocêntrico de se contar as narrativas históricas.

A única menção em relação a uma perspectiva de gênero, está presente em “Linguagens e Procedimentos de pesquisa”, onde se faz referência às lutas em prol dos direitos das mulheres na contemporaneidade brasileira, correspondendo ao início do período republicano.

Ao retomar o modelo de contar a História, a partir da perspectiva europeia, os agentes sociais que construíram o documento

perderam a oportunidade de inscreverem as narrativas e historicidades de mulheres, as lutas e resistências do feminismo e as construções sócio-históricas de masculinidades e feminilidades, o caráter inexistente as menções ao termo gênero contradiz bastante a longa trajetória de lutas e conquistas por políticas públicas voltados para educação básica.

Entre a segunda e a terceira versão da BNCC, nova configuração política estava sendo estabelecida após o processo de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, seu vice presente Michel Temer articulou mudanças nos ministérios⁸ e no Conselho Nacional de Educação⁹. Segundo Macedo, as demandas conservadoras¹⁰ foram fortalecidas e ganharam mais espaço nos debates sobre a BNCC após o impeachment, dentre estes, o movimento “Escola sem Partido” que começou a incorporar sua agenda¹¹ ao documento, contra a diversidade cultural no currículo, contra uma suposta “ideologia de esquerda”, pregando a separação entre educação e ensino-aprendizagem, definitivamente contra a chamada “Ideologia de gênero”¹² (MACEDO, 2017, p. 515-516).

O movimento prezava e preza pela “neutralidade” política, ideológica, e religiosa, do professor da educação básica (como se isso fosse possível) e, dessa forma, tenta desqualificar o conceito de gênero (PENNA, 2016, p. 53). Para Penna, “Não existem defensores da ‘Ideologia de gênero’¹³. Existem educadores que não se

8 <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/05/16/primeira-medida-provisoria-de-temer-reduz-de-32-para-23-o-numero-de-ministerios>. Acessado em: jul. 2018.

9 Nova composição do Conselho decorrente do ato do Presidente Interino Michel Temer e do Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho, 1º de julho de 2016 (AGUIAR, 2018, p. 08-09).

10 Aqui lidos como grupos políticos, privados, religiosos e laicos conservadores interessados na construção da BNCC.

11 Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos>. Acesso em: jul. 2018.

12 Ver MISKOLCI, Richard. CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo, Revista Sociedade e Estado, v. 32, nº 3, p. 725-747, Set/Dez 2017.

13 Outro aspecto que percebemos no projeto Escola sem Partido, contra a presença de gênero no documento, encontrava-se no seu discurso que sobrepujava os interesses e valores coletivos de

negam a discutir a complexa realidade dos alunos, que é permeada pelas relações de gênero¹⁴ (PENNA, 2016, p. 100).

TERCEIRA VERSÃO

A terceira versão da BNCC foi apresentada ao público, em abril de 2017, pelo novo ministro da educação Mendonça Filho. Enquanto as duas versões anteriores possuíam diálogo maior como todas as etapas da educação básica, a terceira dividiu a construção do documento deixando a execução da parte referente ao ensino médio posterior a conclusão da versão da educação infantil e do ensino fundamental.

Dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular foram elencadas visando a maior abrangência para relação ensino-aprendizagem e construção de conhecimentos e pesquisa. Para cada etapa da educação, assim como para as áreas de conhecimento, foram elencadas competências específicas. Para isso, foram construídos dois pilares nesta terceira versão para legitimar os “compromissos” de pluralidade e diversidade da educação a partir do que fora descrito ao longo do documento: equidade e igualdade.

Por esse motivo, ao longo do documento existe uma preocupação com formação humana integral, assim como uma educação integral deviam ser aquelas nas quais o estudante fosse capaz de mobilizar os diversos conhecimentos ensinados e aprendidos nas quatro áreas de conhecimento dentro da escola, além das diversas situações do dia a dia.

A partir desses novos aportes e configurações estruturantes do documento as menções ao termo gênero foram suprimidas na transição de uma versão para outro, desde a educação infantil aos anos finais do

viver em uma sociedade democrática, livre de preconceitos, por interesses e vontades particulares de uma parcela da sociedade (PENNA, 2016, p. 52-53).

14 Segundo a página do programa Escola sem partido: “A pretexto de ‘construir uma sociedade mais justa’ ou de ‘combater o preconceito’, professores de todos os níveis vêm utilizando o tempo precioso de suas aulas para “fazer a cabeça” dos alunos sobre questões de natureza político-partidária, ideológica e moral” (<https://www.programaescolasepartido.org/projeto>).

ensino fundamental. As menções remanescentes ao texto documental estavam representadas em dentro do contexto dos valores e princípios dos Direitos Humanos, “exercitar a empatia”, “promover o respeito aos outros e se fazer respeitar” valorizando assim a diversidade sem preconceitos (BRASIL, 2017a, p. 19). Novamente foram evidenciados de forma velada e genérica a presença do termo gênero na construção de suporte teóricos e descritivos para educação básica.

Em contraposição as versões anteriores, para componente curricular de História a terceira versão apresentou de forma mais descritiva as questões e definições, em teoria deveria promover as temáticas de gênero. Para o sexto ano foram destinadas quatro unidades dentro dos objetos de conhecimento houve uma menção discreta ao gênero, relacionada aos “papeis sociais” das mulheres nas sociedades clássicas (grega e romana) e durante o período medieval: “O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval. Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais (BRASIL, 2017a, p. 370-371)”.

Outras menções a perspectiva de gênero para a parte de História estavam no nono ano dividida em dois momentos: na primeira unidade um dos conteúdos propostos foi “Questão de gênero, anarquismo e protagonismos femininos”, por meio do qual deveriam se desenvolver as seguintes habilidades:

Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões de gênero no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema”; “Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de sindicatos, anarquistas e grupos de mulheres (BRASIL, 2017a, p. 379).

Na última unidade temática, o último conteúdo histórico prescrito dizia respeito às “Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade” e uma única habilidade abordou o assunto gênero, a saber: “Avaliar

as dinâmicas populacionais e as construções de identidades étnico-raciais e de gênero na história recente” (BRASIL, 2017a, p. 381).

As questões referentes a gênero estiveram presentes para o sexto e o nono anos, com abordagens diferentes para cada etapa escolar. Enquanto no sexto ano se propuseram a apresentar o “papel social” das mulheres nas sociedades clássicas (grega e romana) e medieval, para o nono ano as questões do feminismo e das lutas das mulheres durante a república brasileira foram descritas.

Essas menções mesmo que pontuadas historicamente representam as escolhas e os alcances que as temáticas de gênero dentro do que será normativo para sala de aula, formação e capacitação docente e construção de materiais educativos. Entretanto, essas escolhas foram insuficientes para compreender as dimensões mais amplas em relação as construções de poder entre os gêneros e suas representações na e para História.

QUARTA VERSÃO

A quarta e última versão da BNCC para educação infantil e o ensino Fundamental foi apresentada e homologada em dezembro de 2017, e nela ainda preconiza os mesmos princípios da versão anterior, de assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, formação humana integral, orientações para promoção dos princípios políticos, éticos e estéticos, por fim, a construção de uma “sociedade justa, democrática e inclusiva”.

A versão final da BNCC tem a pretensão de reafirma todos os pressupostos, valores, princípios e competências descritos na terceira versão, ainda reafirma também que não é um currículo prescritivo, porém era irá nortear como referência para construção dos currículos das redes escolares e dos sistemas de ensino, bem como da formação e capacitação docente (inicial e continuada) e construção de materiais didáticos e educativos.

Aos poucos menções ao termo gênero presentes na terceira versão foram apagadas e/ou substituídas por termos que acolhem no seu sentido mais geral das palavras os amplos significados de gênero, como diversidade e direitos humanos. Assim como ocorreu com o Plano Nacional de Educação (2014), na versão final da BNCC as escolhas políticas silenciaram o termo gênero, as poucas intervenções a interpretação ao termo estão limitadas historicamente.

As prescrições sobre as competências em História continuaram as mesmas da terceira versão: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. As questões sobre os papéis das mulheres nas sociedades clássicas, grega e romana e durante o período medieval se manteve inalterado para os sextos anos, e os sétimo e oitavo anos continuaram sem as referências às questões de gênero como na versão anterior. Para o nono anos, no texto homologado, ocorreram mudanças significativas com alterações e substituições dos poucos termos referentes ao gênero encontrados na versão anterior.

Na primeira unidade temática, no último objeto de conhecimento histórico antes apresentado como **“Questões de gênero, anarquismo, e protagonismos femininos”**, na BNCC final o termo “questão de gênero” desaparece. Nas habilidades a serem desenvolvidas por meio do estudo lemos: “Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões de diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema (BRASIL, 2017b, p. 427).

Na versão anterior, onde se prescrevia centralidade do estudo das conquistas dos direitos políticos, sociais e civis e sobre a **“atuação dos sindicatos, anarquistas e grupos de mulheres”** toda esta sentença foi substituída por “movimentos sociais” (BRASIL, 2017b, p. 427). Dando continuidade, na terceira unidade temática o penúltimo objeto de conhecimento abordou o estudo das populações marginalizadas durante o regime militar brasileiro, dentre as quais, mulheres e homossexuais fizeram parte. Contudo, houve na última unidade temática a substituição da habilidade denominada

“construção de identidades étnico-raciais e de gênero” por “outras diversidades identitárias e seus significados históricos no século XXI”, ou seja, a ratificação da invisibilização da categoria de gênero.

As discussões e os diálogos para construção das relações de gênero na disciplina história eram possíveis transcorrendo o fluxo temporal em cada sociedade e cultura, porém as escolhas políticas e pressões de agentes públicos e privados foram importantes para construção de silêncios ao longo do documento, a categoria gênero foi a que mais sofreu.

Ao longo do documento há tentativas de construir a narrativa de que os processos de inclusão e promoção de oportunidades são legitimados pela nova base, entretanto, quando a categoria de gênero não se faz contemplada no documento que irá nortear a educação básica nacional está promovendo sim uma negação ao conhecimento e, por conseguinte, a inviabilização de grande parte da sociedade que depende da solidariedade das demais para ter garantidos seus direitos como cidadãos e cidadãs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os quatro textos da base referente aos anos finais do ensino fundamental, concluímos existência do gradual silenciamento, exclusão e homogeneização, dos possíveis conteúdos relativos ao gênero na elaboração da Base Nacional Comum Curricular para os componentes curriculares de História. Entendemos que as demandas políticas e sociais da BNCC deveriam estar em sincronia com outras políticas públicas de educação, com os movimentos sociais entre outros, todavia, observamos a construção de uma política curricular normativa.

No processo de reescrita da base o termo “gênero” apareceu e desapareceu como dado ao natural meramente biológico. As preocupações incipientes com a História das mulheres estavam relacionadas à construção das lutas por direitos civis e trabalhistas, sem

chegar aos assuntos relativos às suas afetividades, as relações entre os gêneros, ao patriarcado entre outros. As menções estavam restritas a uma temporalidade e espacialidade que costuma apresentar o modelo de sociedade numa perspectiva quase evolutiva, reverberando uma narrativa problemática de que antes éramos tínhamos uma sociedade machista e sexistas e agora estamos “evoluídos” a partir da construção de direitos e espaços no mercado de trabalho.

Na construção da BNCC podemos observar quatro diferentes maneiras de se fazer referência às questões de gênero, tanto no texto geral, quanto para o componente curricular de História. A primeira maneira diz respeito à homogeneização do termo gênero por outros, como “diversidade” e “direitos humanos”; a segunda relaciona-se com o apagamento as menções ao termo gênero, mesmo quando o texto destaca a visibilidade atribuída aos direitos das minorias e excluía historicamente pela sociedade; a terceira, uma sutil mudança na flexão de gênero, com predomínio da voz ativa masculina; e a última refere-se ao silenciamento total a respeito das questões de gênero.

Ao não especificar as temáticas e as lutas referentes ao gênero no documento oficial, o Estado e seus agentes públicos e privados, interrompe uma trajetória ascendente de políticas, projetos e programas para educação básica, fale ressalta que a BNCC será normativo para toda educação básica, desde formação e capacitação de docentes, a construção de materiais educativos e didáticos e também impactara na ova elaboração curricular escolar.

Essa dificuldade é mais um obstáculo na construção de uma sociedade mais democrática, cidadã, no qual todos, sem exceções, tenham os devidos acesso, permanência e conclusão na educação básica e que esta não continue sendo um privilégio para aqueles e aquelas que vivenciam ou que se submetem (à custa de uma imensa violência simbólica, subjetiva e emocional) à heteronormatividade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular, MEC, 2015.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular, MEC, 2016.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular, MEC, 2017^a.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular, MEC, 2017b.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular, MEC, 2018.

LOURO, Guacira Lopes, A emergência do gênero, p. 14-36 *In: Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*, Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes, Gênero, Sexualidade e Poder. *In: Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*, Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 1997.

MACEDO, Elizabeth. As Demandas Conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum, **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº 139, p. 507-524, abr./jun. 2017.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo, **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, p. 725-747, set./dez. 2017.

PENNA, Fernando de Araujo, Programa Escola sem Partido: Uma Ameaça à Educação Emancipadora (p. 43-57) *In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (Org.). Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*, 1. ed., Rio de Janeiro, 2016.

SCOTT, Joan. Gênero: uma Categoria Útil para a Análise Histórica. Campinas, **Cadernos Pagu**, 1994.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de Gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros, **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 138, p. 9-26, jan./mar., 2017.

VIANNA, Claudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. Gênero nas Políticas Públicas de Educação no Brasil: 1988-2002. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n 121, p. 77-104 jan./abr. 2004.

VIANNA, Claudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na Educação Básica: Quem se importa? Uma análise de Documentos de Políticas Públicas no Brasil, **Educ.Soc.**, Campinas, v. 27, n. 25, p. 407-428, maio/ago. 2006.

VIANNA, Claudia. **Políticas de Educação, Gênero e Diversidade Sexual**: Breve história de lutas, danos e resistências, Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2018.

A aprendizagem histórica dos jovens estudantes portugueses a partir dos vídeos de história no YouTube na perspectiva da história controversa

Marcelo Fronza¹

INTRODUÇÃO

Esta investigação está relacionada com o projeto de pesquisa *A aprendizagem histórica dos jovens estudantes brasileiros e portugueses a partir das narrativas históricas visuais* vinculado ao meu estágio pós-doutoral realizado no Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória” (CITCEM) na Universidade do Porto em Portugal. É produzida a partir do grupo de professores historiadores vinculados à Associação Ibero-americana de Pesquisadores da Educação Histórica (AIPEHD) cujo entendimento é que a produção

1 Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Grupo Pesquisador Educação Histórica: Consciência histórica e narrativas visuais (GPEDUH-UFMT), Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, Brasil. Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Agradeço também ao CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória” - da Universidade do Porto, Portugal, onde desenvolvo meu estágio de pós-doutoramento sob a supervisão da Prof.^a Dr.^a Isabel Barca, por possibilitar as condições de investigação para a realização desse do objeto desse artigo. Agradeço ao PPGEd da UFPR por ter permitido minha participação no curso de licença de capacitação “Educação Histórica: Teoria e Pesquisa” coordenado pelas Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Schmidt e Prof.^a Dr.^a Ana Claudia Urban em 2019 que indicaram os limites e possibilidades dessa investigação.

de conhecimentos históricos na escola ou fora dela devem se basear nos critérios de cognição histórica, orientados por princípios e propósitos baseados na ciência da história (SCHMIDT, 2009).

A finalidade dessa pesquisa é compreender as formas como os jovens estudantes fazem escolhas que mobilizam a geração de sentido histórico (RÜSEN, 2015) por meio da inferência de evidências audiovisuais quando confrontados com vídeos de história do *YouTube*. Com isso, busco investigar processos históricos ligados à relação entre interculturalidade e o novo humanismo (RÜSEN, 2014; 2015) e o princípio da “*burdening history*” investigada por Bodo von Borries (2018), que propõe que o fardo da história possa para ser superado pela interpretação multiperceptivada que institui a controvérsia proporcionada pela autocrítica na teoria da história. Para construir a categoria de evidência audiovisual a partir dos vídeos de história do *YouTube* utilizarei de um conceito advindo da epistemologia da história tais como: a evidência histórica.

A EVIDÊNCIA AUDIOVISUAL NA CULTURA HISTÓRICA DOS JOVENS ESTUDANTES

No que diz respeito à evidência histórica, considero como fundamental compreender que a mesma não é fonte histórica, mas sim a plausibilidade ou adequação do conjunto de vestígios em relação a uma afirmação histórica (ASHBY, 2006).

A evidência histórica se situa entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas) (ASHBY, 2003; SIMÃO, 2015).

Por meio dessa conceitualização, podemos entender a ideia de evidência histórica “visual”, pois a iconografia pictórica histórica podem ser compreendidas como artefatos da cultura histórica, pois a evidência desenvolvida pelas dimensões estética, política, cognitiva e ética da

cultura histórica mobiliza a geração de sentido de orientação temporal nos estudantes (VIEIRA, 2015; RÜSEN, 2015).

Evidências audiovisuais são, por sua natureza, narrativas históricas (áudio)visuais, por isso se deve investigar as ideias dos jovens estudantes a partir de histórias em quadrinhos, videogames, filmes e websites da Internet, como o YouTube. As evidências audiovisuais permitem investigar como os jovens se percebem, interpretam, orientam e motivam historicamente no fluxo temporal entre experiências passadas, presentes e futuras.

Para instigar a compreensão histórica dos estudantes, essas narrativas permitem que os jovens construam historicamente suas posições políticas, estéticas, cognitivas e éticas para enfrentar os desafios que enfrentam em sua práxis de vida quando entram em contato com artefatos da cultura histórica teias vcom os vídeos do YouTube (RÜSEN, 2007).

AS IDEIAS DE EVIDENCIA AUDIOVISUAL DE JOVENS ESTUDANTES SECUNDARISTAS PORTUGUESES A PARTIR DE VÍDEOS DO YOUTUBE

Por meio de um instrumento de pesquisa, construído a partir dos princípios da investigação qualitativa (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005), investigo as ideias históricas de jovens estudantes portugueses do ensino secundário de duas escolas da rede pública do norte de Portugal. Busco compreender como esses sujeitos inferem evidências audiovisuais quando apresentados aos conflitos presentes no processo da conquista e colonização europeia sobre os povos da América, por meio do confronto de três vídeos do YouTube sobre este tema histórico.

O público-alvo da investigação são 35 jovens estudantes, com idades entre 16 e 17 anos (uma com 21 anos), de duas turmas do 11º ano de 2 escolas públicas que estudam no ensino secundário nas cidades de Paredes (14 estudantes) e Santo Tirso (21 estudantes), norte de Portugal.

A questão de investigação que fundamenta essa pesquisa é: que escolhas históricas fazem os jovens estudantes quando são confrontados com diferentes versões de vídeos de história do YouTube?

O instrumento de pesquisa contém perguntas abertas e fechadas a partir de um questionário entendido como um estudo-piloto, cujo objetivo é diagnosticar como os jovens fazem escolhas históricas quando são confrontados com três versões de vídeos do YouTube sobre a História da colonização europeia sobre os povos da América. Foi aplicado nas manhãs dos dias 04 e 20 de fevereiro de 2019 com a duração de 90 min. nas aulas, mais o intervalo em Paredes e Santo Tirso, respectivamente.

O primeiro vídeo, denominado “500 anos de história do Brasil” é a versão A, do Nostalgia que é um dos maiores canais sobre cultura pop do Brasil. Seu criador e apresentador, o designer paulista Felipe Castanhari desenvolve vídeos educacionais de História e Ciências Naturais.

Imagem 1



Fonte: Versão A: Screenshot do arquivo de vídeo NOSTALGIA HISTÓRIA T1 – 500 anos em 1 hora / História do Brasil (Castanhari, 2017, setembro 7), disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=q7E4XrfGGnE&t=98s>.

Seus vídeos de História são assessorados pelo historiador Caio Vinícius, formado pela Universidade de São Paulo e seu antigo professor do Ensino Médio (Rocha, 2018). Esse vídeo possuía 5.695.444 visualizações em 25 de abril de 2019.

O segundo vídeo, versão B, é chamado “*Ciclo do Ouro*” no canal Débora Aladim é a versão B.

Imagem 2



Fonte: Versão B: Screenshot do arquivo de vídeo RESUMO DE HISTÓRIA: CICLO DO OURO - Em Ouro preto, MG! (Débora Aladim) (Aladim, 2018, junho 18), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7tMLDOID9rw&t=709s>

Em 2019, Débora Aladim era estudante de História da Universidade Federal de Minas Gerais e produz os conteúdos de seu canal, focados principalmente em dicas de estudos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares, além de abordar fatos e curiosidades da vida universitária. Figura entre um dos 5 maiores canais educacionais do YouTube brasileiro (ROCHA, 2018). Esse vídeo possuía 152.989 visualizações em 25 de abril de 2019.

O terceiro vídeo, chamado de “O que foi a Revolta dos Búzios?” é a versão C. O canal “PhCôrtes” foi criado em 2015 por Pedro Henrique Côrtes, mais conhecido como Ph Côrtes. Ele abriu um dos seus vídeos para protestar contra a morte de cinco jovens negros no Rio de Janeiro com apenas 13 anos com a seguinte frase: “Você vive no Brasil? É jovem? É negro? Vive em favelas ou bairros periféricos? Sim, eu queria ser mais delicado ao dizer isso, mas você tem 25 vezes mais chance de ser assassinado do que jovens brancos brasileiros!”

Imagem 3



Fonte: Versão C: Screenshot do arquivo de vídeo O QUE FOI A REVOLTA DOS BÚZIOS – MEUS HERÓIS NEGROS BRASILEIROS. PhCôrtes (Côrtes, 2018, agosto 20), disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MsG8T_Bfypk&t=598s

Ph Côrtes, em 23 de novembro de 2015, começa o quadro “*Meus heróis negros*” inspirado, entre outros, pelos vídeos de história do canal Nostalgia de Felipe Castanhari, por obras historiográficas e histórias em quadrinhos sobre história do povo afro-brasileiro. Esse vídeo possuía 2.182 visualizações no dia 25 de abril de 2019.

A pergunta investigativa foi inspirada nas questões do livro didático inglês *Skill in History* (SHUTER; CHILD, 1990) e tem como objetivo diagnosticar os conteúdos substantivos e os nomes próprios que os jovens entendem como significativos (Rüsen, 2007). A questão a ser abordada é: “*A partir das versões A, B, e C, quais as situações do passado que você acha mais significativas? Por quê?*”.

A questão referente a quais situações do passado os jovens consideram que são significativas levou à redução de dados permitiu a construção das categorias que podem facilitar na compreensão das características da evidência audiovisual.

*Evidência enquanto conhecimento histórico substantivo
Colonização do Brasil* (Nina, F, 16 anos, Santo Tirso).

A Inconfidência Mineira (Karl Marx, M, 16 anos, Santo Tirso).

Versão A, porque fala-nos da escravidão, democracia...
(Jack, F, 16 anos, Paredes)

A escravidão (Ragnar Rodrigues, M, 16 anos, Paredes).

Esses jovens estudantes indicaram somente as situações do passado mais significativas, mas não justificaram o porquê dessa escolha. Destaco que predominaram as citações relativas aos conteúdos presentes no currículo e nos livros didáticos, tais como a colonização do Brasil e a escravidão.

Acho que foi a [versão] A, porque fala da história do Brasil e de Portugal (Kurt Girl, F, 16 anos, Paredes).

1º - O Brasil possui tantos produtos importantes, como o café e o açúcar, pois exportava a vários países da Europa, por exemplo (Skinny C, F, 16 anos, Santo Tirso).

A versão B, pois foi muito importante para Portugal, uma vez que conseguiu ultrapassar a situação financeira (El Presidente, M, 17 anos, Paredes).

[A versão] B, pois fala do ouro encontrado no Brasil e como Portugal o desperdiçou (Palmira, F, 17 anos, Santo Tirso).

Já esses jovens procuraram justificar a escolha dos conceitos substantivos por meio de interpretações políticas ou econômicas. É importante notar que Kurt Girl, El Presidente e Palmira procuraram explicitar a relação de exploração e interdependência entre Brasil e Portugal. “Evidência enquanto sujeito histórico coletivo. Os escravos, porque definiu a vida de muita gente (Costibias, M, 17 anos, Paredes).

Costibias apresentou a ideia de um sujeito histórico coletivo ao indicar que os escravos influenciaram a vida de outros. É perceptível uma concepção relacional da história para esse jovem.

Evidência enquanto síntese histórica

Situação A [versão A], pois é o resumo geral de todas as situações (Freddie The Queen, F, 16 anos, Paredes).

Acho mais significativa a versão A, pois acho que é a que retrata melhor (Happy, F, 17 anos, Paredes).

Versão A, porque explica a história do Brasil em geral (João Félix, F, 16 anos, Paredes).

Com relação a essa categoria três jovens destacaram a qualidade de síntese desses vídeos de YouTube. A síntese é expressa pelas ideias de resumo, retrato ou “história do Brasil em geral”. Predomina aqui uma concepção da evidência enquanto espelho do passado.

Evidência enquanto grande perspectiva
Para mim, a situação do passado que achei mais significativa é a versão A, pois abrange uma história maior e não só umas partes da história como nas versões B e C (Milena, F, 17 anos, Santo Tirso).

Milena entende que a versão A desenvolve uma interpretação histórica abrangente em relação às versões B e C. Ela valoriza a ideia de um quadro histórico mais completo em relação às perspectivas mais específicas da História.

Evidência enquanto explicação histórica
A versão B, porque explica como era a extração do ouro e a influência de Portugal e como era a situação vivida no Brasil com a procura do ouro e [a] opressão do rei para obter o ouro do Brasil (Isabel, F, 21 anos, Paredes).

Isabel compreende que a versão B apresenta uma explicação histórica sobre a relação de exploração econômica do Brasil por Portugal. Ela indica que as relações interculturais entre Brasil e Portugal eram desiguais.

“Evidência enquanto relação do passado com o presente. A versão A. Porque o conteúdo é bem explicado, vai mesmo no fundo da questão, e explica daí até a atualidade (Rakan, M, 16 anos, Paredes). Aqui Rakan compreende que a versão A explica bem o conteúdo porque abarca as questões que se apresentam no século

XXI para dar sentido ao processo de colonização. Percebe-se um princípio de geração de sentido temporal nessa forma de argumentação que busca relacionar o passado com o presente.

Evidência enquanto autoconhecimento

A versão A, pois explica as histórias de dois países (Portugal e Brasil), ensinando-nos que estes dois estão, de alguma forma, relacionados (Cherryl Blossom, F, 16 anos, Paredes).

[A versão] B, pois achei interessante a história de Minas Gerais e a sua relação com o ouro (Hamster, F, 16 anos, Santo Tirso).

A resposta de Cherry Blossom é claramente de teor intercultural, pois entende que a versão A, pois ensina os jovens sobre a história entre Brasil e Portugal de um modo relacional e interdependente. Já Hamster crê como significativa a ligação entre a história de Minas Gerais e o ouro expressa pela versão B.

Evidência enquanto relativismo histórico

Na minha opinião, a História é importante. Não acho nenhum período de tempo mais significativo. Simplesmente existem todos numa corrente histórica (Catriona Mckenzie, F, anos, Santo Tirso).

Catriona Mckenzie apresenta uma visão relativista da história na medida em que não acredita que determinadas situações do passado são mais significativas do que outras, pois estão imersas num fluxo temporal contínuo.

“Evidência enquanto perspectiva. Acho a mais significativa a versão B devido à explicação que levou ao desenvolvimento de determinada visão” (Rosdrey of Rivia, M, 16 anos, Santo Tirso). A versão B mobilizou em Rosdrey de Rivia uma explicação histórica que apresenta para ele uma perspectiva claramente definida do processo histórico narrado.

Evidência enquanto antagonismo social

A partir das versões A, B e C a situação do passado que eu achei mais significativa foi a abolição/fim da escravidão, pois a desigualdade é algo que não me agrada. Além disso, acho injusto naquela época as classes mais baixas serem escravizadas por povos superiores (Leonor, F, 17 anos, Santo Tirso).

A escravização dos negros africanos e de índios americanos, pois explica a presente discriminação social que existe na atual sociedade (Indiga, F, 16 anos, Paredes).

Acho mais significativa a situação que o PhCôrtés falou sobre os negros brasileiros e do assunto racismo, pois é um assunto que dura até os dias de hoje (Flor, F, 17 anos, Santo Tirso).

Essas três jovens apresentam uma abordagem que compreendem a evidência enquanto antagonismo social. Leonor entende que escravidão alimentou a injustiça e a desigualdade durante a colonização portuguesa no Brasil. Já Indiga e Flor apontam que a discriminação social e o racismo são processos resultantes da escravização de negros africanos. Portanto, para essas três estudantes a escravização influenciou de modo traumático os problemas que ainda afligem o Brasil e Portugal no século XXI. Apresentam, portanto, explicações que geram sentido de orientação temporal em seu processo de aprendizagem histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da investigação nos permitem compreender que as evidências audiovisuais permitem aos jovens revelar critérios vinculados a cognição histórica situada que avaliam as maneiras pelas quais esses jovens se carregam de experiências passadas e que fornecem valores e significados históricos que fazem sentido à sua vida prática e orientam a formação histórica como um processo criativo de autoconhecimento.

Investigar a relação das construções de evidências dos jovens com as formas narrativas específicas geradas por vídeos de história do *YouTube*. A hipótese de que os jovens fazem escolhas históricas quando são confrontados com evidências audiovisuais está confirmada.

Esses resultados constataam a hipótese de que as pesquisas relativas à evidência histórica (SHEMILT, 2009; ASHBY, 2006; SIMÃO, 2015; VIEIRA, 2015) permitem concluir que é possível entender como válida a ideia de evidência audiovisual quando inferida no confronto narrativo de artefatos da cultura histórica como os vídeos do *YouTube* que mobilizam, nos jovens portugueses, escolhas pautadas na geração de sentido de orientação histórica a partir da dimensão sofrimento humano. As evidências audiovisuais são condutoras para a produção de narrativas que os estudantes constroem para si na relação que mantêm com a escola e na orientação temporal da práxis social.

REFERÊNCIAS

ALADIM, Débora. Resumo de História: Ciclo do Ouro - Em Ouro preto, MG! (Débora Aladim), 18 jun. 2018 [arquivo em vídeo]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7tMLDROID9rw&t=709s>.

ASHBY, Rosalyn. O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In: BARCA, Isabel (Ed.). **Educação histórica e museus**. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, 2003.

ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. **Educar**, Curitiba, Especial, 151-170, 2006.

BORRIES, Bodo von. Lidando com histórias difíceis. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd (coord.). **Jovens e consciência histórica**. Curitiba: W.A. Editores, 2018, p. 33-54.

CASTANHARI, Felipe. **Nostalgia História T1 – 500 anos em 1 hora / História do Brasil**, 7 set. 2017 [arquivo em vídeo]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q7E4XrfGGnE&t=98s>

CÔRTEZ, Pedro Henrique. **O que foi a Revolta dos Búzios – Meus Heróis Negros Brasileiros**. PhCôrtes, 20 ago. 2018 [arquivo em vídeo]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MsG8T_Bfypk&t=598s

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérard. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

ROCHA, Breno Lacerda. **Narrativas históricas digitais:** uma análise de vídeos de história no YouTube (Trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em História). Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil, Cuiabá, 2018.

RÜSEN, Jörn. **A razão histórica:** Teoria da história I: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **História viva:** Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido:** orientações entre o ontem e o amanhã. Petrópolis: Vozes, 2014.

RÜSEN, Jörn. Formando a consciência histórica: para uma didática humanista da história. *In:* SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd (coord.). **Humanismo e didática da história (Jörn Rüsen)**. Curitiba: W. A. Editores, 2015, p. 19-42.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta? *In:* SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (coord.). **Aprender História:** perspectivas da Educação Histórica. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 21-50.

SHEMILT, Denis. Drinking an ocean and pissing a cupful: How adolescents making sense of history. *In:* SYNCOX, Linda; WILSCHUT, Arie (Eds.). **National history standards:** The problem of the canon and the future of teaching History. Charlotte, North carolina: IAP, 2009.

SHUTER, Paul; CHILD, John. **Skills in History:** Book 1: Changes. Londres: Heinemann Educational Books, 1990.

SIMÃO, Ana Catarina Gomes Lage Ladeira. Repensando a evidência histórica na construção do conhecimento histórico. **Diálogos** (Maringá. Online), v. 19, n. 1, p. 181-198, jan.-abr./2015.

VIEIRA, Jucilmara Luiza Loos. **Cultura histórica e cultura escolar:** diálogos entre a iconografia pictórica histórica e o ensino de história (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Brasil, Curitiba, 2015.

O passado que não
passou manifestações
culturais no mundo
contemporâneo

Tá na Rua

arte e política nas ruas

Ana Paula Menoti Dyonisio¹

INTRODUÇÃO

O Golpe Militar no Brasil, em 1964, ocasionou problemas profundos para a sociedade em geral. Com seu modelo de governo autoritário, foram muitos os casos de prisões arbitrárias, de torturas e de assassinatos não esclarecidos. Entre as vítimas, estavam todos os opositores ao governo, fossem eles participantes de movimentos populares, políticos, estudantis ou culturais. O período ditatorial no Brasil foi até 1985, com uma nova Constituição elaborada em 1988 e a abertura para eleições diretas apenas em 1989 (RIDENTI, 2014).

Foi nesse contexto de opressão e de tentativa de sobrevivência por e com a arte que o Grupo Tá Na Rua nasceu, em 1980, na cidade do Rio de Janeiro. Fruto de participantes de grupos dirigidos por Amir Haddad, fundador e diretor do grupo, esses jovens queriam pensar em uma nova forma de se fazer teatro no país e, com isso, iniciaram um longo processo de investigação acerca do espaço teatral, de sua linguagem e de seu público (GRUPO TÁ NA RUA, 1983).

¹ Doutoranda em História Comparada na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora do Departamento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II. Link do Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>. E-mail: apmenoti@hotmail.com.

No segundo período a ser estudado, a partir de 2011, o grupo sente a necessidade de se engajar também com as demandas políticas e parlamentares, defendidas na tese de Turle (2011), por meio do Projeto Arte Pública, buscando a participação ativa junto à sociedade e aos órgãos legislativos, como na criação de leis de proteção aos artistas de rua e na militância pelo acesso gratuito às diferentes manifestações artísticas.

Em 2014 aconteceu o primeiro Festival de Arte Pública no Rio de Janeiro, que contou com fomento da Prefeitura do município, com a participação de diversos artistas e grupos em várias localidades da cidade, promovendo os artistas e a disseminação das diversas manifestações de arte de rua pelos territórios.

A divisão entre os dois distintos tempos do grupo e da comparação entre eles, vai ao encontro das contribuições de Datienne (2004) em *Comparar o Incomparável*, em que aponta a possibilidade infinita de comparações e na liberdade do próprio pesquisador em conseguir articular e enxergar entre os diversos caminhos e objetos o mote de comparação. “Começar, inaugurar, cortar, instituir: como cada cultura pensa junto, separadamente ou em configurações inéditas, fazer, produzir, criar, procriar, inventar? Como a origem se diz em relação ao devir e ao começar? Como a cosmogonia coabita com cortar, fundar ou inaugurar?” (DATIENNE, 2004, p. 54).

Por se tratar de uma história recente e ainda em curso, utilizaremos as contribuições de Chartier (2006) sobre a história do tempo presente e de sua legitimidade enquanto campo de estudo historiográfico, pois, se ainda não se tem a distância temporal entre fonte e pesquisador, este mesmo fator pode ser algo benéfico ao não deixar a falsários a sua escrita na posteridade.

Ora, a história do tempo presente, mais do que todas as outras, mostra que há entre a ficção e a história uma diferença fundamental, que consiste na ambição da história de ser um discurso verdadeiro, capaz de dizer o que realmente aconteceu. Essa vocação da história, que é ao mesmo tempo narrativa e saber, adquire especial importância quando ela se insurge contra os falsificadores e falsários de toda sorte que, manipulando o conhecimento do passado, pretendem deformar as memórias (CHARTIER, 2006, p. 217).

Neste trabalho, portanto, será realizado, num primeiro momento, a comparação entre dois tempos históricos diferentes do mesmo grupo, utilizando como fonte, para a análise do primeiro período, a peça: “Homens e Mulheres”, de 1985, também apresentada em 1999 no XII Festival de Teatro Experimental do Cairo, no Egito - (GRUPO TÁ NA RUA, 2008); e no segundo período os materiais de divulgação nas redes sociais do Festival de Arte Pública do ano de 2019, assim como as anotações em campo desta pesquisadora durante a apresentação da peça: “Reflexões sobre o general de macambira”. Por fim, as conclusões acerca da história do grupo e de suas escolhas estéticas e políticas no decorrer dos anos.

TÁ NA RUA – PRIMEIRA DÉCADA: ARTE, ESTÉTICA E RESISTÊNCIA

A história do Grupo Tá Na Rua se mistura com a da Ditadura Militar, que teve início em 1964 e fim em 1985. Em 1964, os militares, apoiados por uma burguesia nacional (RIDENTI, 2014) e com apoio internacional deram um Golpe de Estado e tomaram o poder.

Santini (2008) comprova que essa necessidade de ir às ruas também se deu pela censura do espetáculo *Somma*, em 1974, dirigida por Amir Haddad e apresentada no teatro João Caetano, tinha a previsão de ficar em cartaz por três meses, mas teve apenas quinze apresentações. Havia um roteiro com um compilado de textos dramáticos de diferentes épocas e, a cada apresentação, atores e atrizes improvisavam e interagem

com a plateia. A falta de um texto fixo e a interpretação sempre improvisada foi gerando a desconfiança dos censores, até o dia em que um ator se empolgou e ficou nu, sendo proibida definitivamente.

A peça, ao ser censurada, gerou o questionamento por parte de seus integrantes e começaram então a pensar na possibilidade de experimentarem outras possibilidades de cena, longe dos textos decorados, das marcas no palco, do espaço fixo e do distanciamento entre público e plateia, vendo as ruas como este lugar para esta pesquisa cênica e também como forma de fugir do cerco direto e marcado dos censores.

Foi justamente nesse primeiro período em que o grupo realizou suas primeiras apresentações na rua e seguiu em pesquisa por uma linguagem própria, linguagem em que tentavam, ao mesmo tempo se expressarem de forma livre, sem serem censurados.

Nos primeiros anos após o período de ditadura militar no Brasil, houve muitas produções teatrais de rua. Vários grupos procuraram reconquistar o espaço urbano, buscando uma nova identidade sob a égide da democracia. Isto porque no final década de 1970, cresceram as manifestações políticas de rua, como as greves operárias, passeatas, assembleias. Neste momento, em várias partes do país e, sobretudo, na região Sudeste, surgem grupos que utilizaram o espaço público como espaço cênico e social (HADDAD, 2005, p. 36).

O grupo, desde meados da década de 1980, já com um processo de maior abertura política, participavam dos eventos políticos nas ruas, como em 1984, na Campanha pelas Diretas já!, no Rio de Janeiro. Saíram às ruas pedindo a volta da Monarquia ao país, com um ator branco fazendo o rei; um negro, o escravizado; e os demais brancos, da nobreza, que não faziam nada, falando que a Monarquia era a melhor forma de governo para o país, provocando os presentes (TURLE, 2008).

A peça “Homens e Mulheres”, montada pela primeira vez no ano de 1985, com o título: “Masculino e Feminino”, foi também encenada no XII Festival de Teatro Experimental do Cairo, no Egito, em 1999. Algu-

mas de suas cenas ainda continuam a ser interpretadas, na contemporaneidade, nas ruas do Rio de Janeiro. A peça foi escolhida para esta breve análise pois, segundo próprio grupo, se trata de uma das mais importantes: “Homens e mulheres - a ópera é um dos espetáculos mais significativos desenvolvido pelo Tá Na Rua” (GRUPO TÁ NA RUA, 2008, p. 188). O roteiro a ser analisado é parte integrante do livro organizado por Lickeo Turle e Jussara Trindade (2008), integrantes e intelectuais do grupo.

A peça acontece com a disputa entre um homem e uma mulher (anônimos), após a separação. O homem culpa a mulher de traição e ela, por sua vez, se defende falando sobre as diversas situações de abandono em que vivera. A trama acontece de modo diferente do que muitas vezes se espera enquanto linguagem teatral: com o diálogo entre as personagens e diversas marcações cênicas, a peça, por sua vez, acontece sem as falas, marcas de cena, e é interpretada integralmente por meio de músicas consagradas pelos cancioneiros populares, exatamente por isso foi considerada, pelo grupo, como uma ópera. No desenvolvimento da trama formavam-se cordões, com homens de um lado e mulheres do outro para se apoiarem na disputa.

Entre as músicas utilizadas, estava *O sonho*, de Lamartine Babo e Francisco Mattoso para representar o homem; e *Último desejo*, de Noel Rosa, para representar a mulher. Faremos, abaixo, a análise de um trecho de cada letra de música.

Olhava só para mim
vitórias de amor cantei,
mas foi tudo um sonho,
acordei.
(BABO; MATTOSO, 2020)

Nosso amor que eu não esqueço
e que teve o seu começo
numa festa de São João
morre hoje sem foguetes
sem retrato e sem bilhete
sem luar, sem violão.
(ROSA, 2020).

Enquanto a visão do homem, segundo esse trecho de letra da música, mostra a história de amor como um sonho e uma idealização do relacionamento; a da mulher interpreta o fim como uma realidade triste, com certa melancolia ao lembrar de um começo que foi bonito.

A história de amor, segundo Haddad (GRUPO TÁ NA RUA, 2008), por ser um tema universal, ainda que dentro dos padrões de relacionamento heterossexuais se tornaram um dos principais temas do grupo, que também é um dos principais temas do drama moderno: a vida privada e a constituição da família, assim como as relações afetivas e amorosas.

No caso desta peça, pode-se notar que a forma e a descoberta de uma linguagem do grupo, foi mais essencial do que a temática em si. Perceberam que seria uma boa alternativa aos espaços abertos contar uma história por meio de canções nacionais, já consagradas pelos cancioneiros populares. Nesse sentido, faz-se uma retomada ao encontro da população nacional, à cultura brasileira, o que Ridenti (2014) aponta que era uma busca já nos anos 1950 e 1960 e, com isso, também se fazia uso do que era muito comum, não foge de uma das temáticas principais do drama moderno: o amor entre homem e mulher.

Como aborda Benjamin (2012), com a ascensão da burguesia, os textos foram se dedicando cada vez mais aos indivíduos isolados ou à vida privada, o caso do romance, apagando a narrativa da história política e social, ou seja, o fim do épico. Ao se focar nas vidas individuais, praticamente se esquece das questões históricas e sociais a que todos os indivíduos estão submetidos e interferem diretamente em suas vidas. Contudo, essa narrativa da história não se baseia numa narrativa dita oficial, e sim aos contadores de histórias, pessoas que acumularam experiência de vida e de contos, narrando-os às próximas gerações.

Assim, para se contar as histórias que não fossem a da realidade da burguesia, necessitava também não fazer uso do diálogo, o que é inerente ao drama burguês, utilizando outras formas de se contar histórias, como a música e a dança. “Por isso, o Tá Na Rua raramente usa textos dramáticos tradicionais, optando por materiais de outra natureza, que possam ser adequados para espaços abertos: letras de músicas, crônicas e até bulas de remédio” (TURLE, 2008, p. 66).

Turle (2011) define o Tá Na Rua como um bom tradutor dos textos oficiais para a linguagem popular, pois, como as histórias não dependem necessariamente do diálogo e são usadas outras linguagens, o público consegue ter uma maior compreensão. Para Benjamin (2012), o narrador, portanto, é essa pessoa que faz essa tradução, que conta a seu modo a história, é um artesão que imprime sua marca em cada conto.

Outra marca importante na linguagem do grupo é a utilização do humor em suas peças, inclusive nesta, fonte desta breve análise, haja visto que, apesar de ser uma história de separação, o público acaba se identificando e rindo em diversos momentos, O riso é utilizado como crítica social e política, assim como Bakhtin (2013) definia a importância do humor para os que não fazem parte da classe dominante, é uma maneira de resistência e de se contrapor aos ditos e considerados homens sérios.

Haddad (GRUPO TÁ NA RUA, 2008) aponta que o grupo nunca se preocupou tanto com as questões políticas em si, mas muito mais com as questões ideológicas e estéticas. “Nunca fizemos teatro de militância, política ou ideológica, o que muitas vezes, aos olhos de muitos, pareceu indiferença. Estávamos, porém, mais preocupados com a linguagem do que com a imagem” (GRUPO TÁ NA RUA, 2008, p. 189). O que, após 2010 pode ter sido uma mudança de pensamento sobre a existência do grupo e, conseqüentemente, uma mudança em suas estruturas, mas não da linguagem em si das peças.

ARTE ALÉM DAS RUAS - POR POLÍTICAS PÚBLICAS

O segundo período a ser estudado é o que vem posterior ao ano de 2010, quando o grupo começa a perceber a necessidade de políticas públicas para os artistas de rua e para as artes em si. Licko Turle (2011), integrante e intelectual do grupo, faz a tese *Teatro de rua é arte pública: uma proposta de construção conceitual*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teatro na Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO). A tese parte da ideia de que o teatro é uma arte pública e, se apropriando desse conceito que vem das artes visuais, defende a necessidade de políticas públicas para um teatro verdadeiramente público, que envolva tanto o acesso como o fazer teatral.

Sobre as políticas para o teatro de rua no Brasil, Turle (2011) cita a importância do movimento de organização da Confederação Paulista de Teatro, no município de São Paulo, na década de 1990, na luta pelas políticas de fomento, que só foi se materializar na Lei 13.279/2002- no Programa Municipal de fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo, com subvenções, mesmo que pequenas, a diversos grupos teatrais. No entanto, desde o ano de 2019 a forma de organização vem sofrendo restrições quanto a votação das verbas a serem recebidas, ocasionando no encerramento das atividades de diversos grupos.

No município do Rio de Janeiro nunca houve tal organização em nível institucional. Mas, o Grupo Tá Na Rua sempre foi um importante grupo à frente de várias lutas pelos direitos dos artistas. No ano de 2011, ao ser considerado Patrimônio Imaterial do Estado do Rio de Janeiro, certamente, lhe garantiu certa legitimidade frente às discussões de políticas públicas. Tal articulação política também permitiu a aprovação, no ano de 2012, a Lei do Artista de Rua do Município do Rio de Janeiro, que garante a apresentação em locais públicos desde que não sejam cobrados ingressos e não atrapalhe o trânsito e a lei do silêncio.

Assim, é justamente neste ano que o grupo lança o seu Projeto Arte Pública, legitimados pela tese de Turle (2011) e ganhando forças com a articulação política com parlamentares em aprovações de leis. Neste último período, portanto, o que importa ao grupo, além do trabalho com a sua linguagem específica, também se configura no campo da luta por políticas públicas que garantam, além da legitimidade do estado democrático, a permanência e a subvenção das artes de rua.

O Tá na Rua faz encontros semanais do Projeto Arte Pública em sua sede, na Lapa, reunindo artistas, parlamentares e seus assessores e interessados em geral, onde discutem temas da atualidade, organizam e programam eventos culturais, assim como divulgam e auxiliam artistas em inscrições de editais culturais.

Desde o ano de 2014, o grupo, por meio de sua Organização não Governamental, o Instituto Tá Na Rua, promove anualmente o Festival Arte Pública, que junta artistas, das mais variadas linguagens, em diversos locais da cidade para a divulgação de sua arte. No ano de 2019 o Festival, como o nome de *Fertiliza*, aconteceu dentro da sede do próprio grupo nos dias 15, 16, 22 e 23 de novembro, com colaboração espontânea dos presentes, pois não conseguiram apoio, nem verbas públicas, para que o evento acontecesse nas ruas da cidade.

Na página do Facebook do dia 12 de novembro de 2019, o Grupo postou o cartaz com a programação do evento (GRUPO TÁ NA RUA, 2019), que contava com a exposição de obras de artistas visuais e artesãos, leituras dramatizadas, oficinas, apresentações de peças teatrais e, ao final da noite, um festa. No cartaz também pediam uma contribuição espontânea e consciente ao público.

Ainda que a iniciativa seja importantíssima para o grupo e para os frequentadores, o fato de não se ter um Festival na cidade, conseguindo remunerar os artistas e oferecer atividades ao público é algo que se problematiza no fato desta arte ainda não ser verdadeiramente

pública, assim como o definido por Turlle (2011), pois limita o acesso de muitas pessoas, tanto com relação ao deslocamento para se chegar ao local, como o fato de acontecer num espaço fechado, o que pode desmotivar muitas pessoas na entrada e na própria divulgação, pois, apesar de as apresentações nas ruas acontecerem muitas vezes com divulgação prévia nas redes sociais, há sempre os transeuntes que se surpreendendo com os espetáculos.

Com relação às apresentações, focaremos na apresentação do dia 16 de novembro, da peça “Reflexões sobre o general de Macambira”. A peça contava a história de jovens estudantes da Pontifícia Universidade Católica (PUC - Rio), no ano de 1967, que se reuniram e montaram o Teatro Universitário Carioca, o TUCA, com o objetivo de contar a história do povo, para o povo. Com o AI5, em 1968, muitos deles foram presos, exilados. A encenação teve a presença de alguns dos atores da época, que relataram suas histórias e a de seus colegas durante a montagem de “O General de Macambira”, uma das leituras do auto popular brasileiro, o boi. Ao final, como é de praxe em todos os espetáculos do Tá Na Rua, o público foi convidado a participar de uma grande ciranda junto aos artistas.

A apresentação foi, portanto, uma revisita à história: do país e dos atores e atrizes presentes. Contaram sobre sua vida universitária no período, o engajamento com o teatro, assim como sobre a repressão, a censura e as prisões, com os rumos que foram sendo traçados na vida de cada um durante e após o período ditatorial. A peça era autobiográfica e Amir Haddad a conduzia, como narrador e diretor. O elenco atual do grupo fez pequenas participações durante a peça e organizaram a ciranda final, deixando o protagonismo aos que viveram a história.

Nas últimas falas, atrizes e atores repetiram que estavam a contar aquela história para que os jovens a conhecessem e não deixassem que ela se repetisse. Tudo isso dentro de um contexto político do

Brasil de medidas antidemocráticas tomadas pelos diversos poderes, como aponta Barros (2018), marcadas, especialmente, pelo processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff, em 2016; e da prisão, em 2018, de Luís Inácio Lula da Silva, ex-presidente por dois mandatos, antes das eleições presidenciais.

Pode-se perceber que em 2019, no Fertiliza, Festival do Arte Pública, o Tá na Rua optou, em alguns momentos, por abordar temáticas políticas e históricas, mas sem deixar sua linguagem de lado. Com a crescente crise econômica e política do país, o grupo foi usando seu lugar de fala enquanto contadores de história para também alertar seu público com relação às medidas antidemocráticas que com frequência foram se instaurando nas instituições políticas brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Grupo Tá na Rua teve seu início diretamente vinculado à conjuntura política do Brasil, em 1980, buscando novas formas de se expressar e de conseguir fazer a sua arte, ainda que em um regime não democrático e sem valorização do poder público para as artes.

Em sua primeira década, o grupo consolidou a sua linguagem para os espaços públicos, fazendo cada vez menos o uso de diálogos e se apropriando de outras linguagens, como a música e a dança. A participação em eventos políticos também foi muito importante, como no movimento pelo voto direto para presidente, em 1985, as Diretas Já!

Nessa década mais recente, o grupo vem participando ativamente de eventos da sociedade civil e junto aos legisladores, a fim de garantir direitos aos artistas de rua, bem como o acesso à arte por todas as pessoas.

Assim, pode-se concluir que o grupo também reviu a sua forma de fazer arte, buscando ocupar os espaços políticos e também em discutir a política com a sociedade, cumprindo um papel frente às mudanças de conjuntura.

Em tempos de repressão, o grupo consolidou sua linguagem por meio de uma peça que retratava o amor entre homem e mulher, um tema da vida privada, mas, pelo simples fato de estarem nas ruas, poderiam soar para muitos setores como subversivos. Logo, a forma era mais importante do que o conteúdo em si. Nesta última década analisada, o grupo ganhou um perfil muito mais político e até engajado, recontando nas ruas a história do país, ou seja, um conteúdo mais politizado, em detrimento de uma forma satírica, engraçada, cantada e dançada.

REFERÊNCIAS

BABO, Lamartine; MATTOSO, Francisco. **O sonho**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/lamartine-babo/175947>. Acesso em: 16 out. 2020.

BARROS, Celso Rocha de. Uma história de dois azares e um impeachment. ABRANCHES, Sérgio *et al.* *In: Democracia em risco? 22 ensaios sobre o Brasil hoje*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. E-book.

BAKHTIN, Mickail. **A cultura popular na Idade Média e no renascimento**: o contexto de Fraçois Rabelais (Trad. Yara Frateschi Vieira). 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

BENJAMIN, Walter. O narrador. *In: BENJAMIN, Walter* (Trad. Sérgio Paulo Rouanet). **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012 (Obras escolhidas v. 1), p. 213-240.

CHARTIER, Roger. A visão do historiador modernista. *In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína* (Org.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 215-218.

DATIENNE, Marcel. **Comparar o incomparável** (Trad. Ivo Storniolo). Aparecida: Ideias e Letras, 2004.

GRUPO DE TEATRO TÁ NA RUA. **Tá na Rua**. Rio de Janeiro, RIOARTE, 1983.

GRUPO TÁ NA RUA. Homens e mulheres: a ópera. *In:* TURLE, Licko; TRINDADE, Jussara. **Tá na Rua**: teatro sem arquitetura, dramaturgia sem literatura, ator sem papel. Rio de Janeiro: Instituto Tá na Rua, 2008, p. 186-189.

GRUPO TÁ NA RUA. **Arraste para o lado e confira a programação completa da primeira semana do #fertilizatanarua2019 #festival-dearte #arte**. Rio de Janeiro, 12 nov. 2019. Facebook: grupo.tanarua. Disponível em: <https://www.facebook.com/grupo.tanarua/photos/pcb.1208481859344271/1208481826010941>. Acesso em: 22 out. 2020.

HADDAD, Amir. O teatro e a cidade/o ator e o cidadão. p. 62-74. *In:* TELLES, Narciso; CARNEIRO, Ana (Org.). **Teatro de rua**: olhares e perspectivas. Rio de Janeiro: E- Papers, 2005.

RIDENTI, Marcelo. **Em busca do povo brasileiro**: artistas da revolução, do CPC à era da TV. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2014.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 5886, de 14 de janeiro de 2011**. Declara o Grupo de Teatro “Tá Na Rua” Patrimônio Imaterial do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25edae7e64db53b032564fe005262ef/10a8be14fb795b18832578230067ff79?OpenDocument>. Acesso em: 5 jan. 2020.

RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 42663, de 14 de dezembro de 2016. Regulamenta a Lei nº 5429, de 5 de junho de 2012**, a “Lei do Artista de Rua”. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2016/4267/42663/decreto-n-42663-2016-regulamenta-a-lei-n-5429-de-5-de-junho-de-2012-a-lei-do-artista-de-rua>. Acesso em: 23 maio 2019.

ROSA, Noel. **Último desejo**. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/noel-rosa/ultimo-desejo.html>. Acesso em: 16 out. 2020.

SANTINI, Alexandre. Somma: um divisor de águas. *In:* TURLE, Licko; TRINDADE, Jussara. **Tá na Rua**: teatro sem arquitetura, dramaturgia sem literatura, ator sem papel. Rio de Janeiro: Instituto Tá na Rua, 2008. p. 52 -57.

TURLE, Licko. Uma possível dramaturgia para os espaços abertos. *In:* TURLE, Licko; TRINDADE, Jussara. **Tá na Rua**: teatro sem arquitetura, dramaturgia sem literatura, ator sem papel. Rio de Janeiro: Instituto Tá na Rua, 2008, p. 64-77.

TURLE, Licko; TRINDADE, Jussara. **Tá na Rua**: teatro sem arquitetura, dramaturgia sem literatura, ator sem papel. Rio de Janeiro: Instituto Tá na Rua, 2008.

TURLE, Licko. **Teatro de rua é arte pública**: uma proposta de construção conceitual. Rio de Janeiro: UNIRIO. 2011 (Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - Doutorado em Teatro).

Guerra Fria e histórias em quadrinhos na aula de história

Rogério Luís Gabilan Sanches¹

A crescente importância das histórias em quadrinhos em sala de aula fez com que este tipo de publicação passasse do estigma, do estereótipo de leitura pueril e sem maiores reflexões para o status de parte integrante da política educacional no país. Os parâmetros curriculares nacionais (PCN) contemplam este tipo de publicação ao atribuir-lhes funções didáticas de destaque no aprendizado, sugerindo, inclusive, que as HQ's façam parte dos acervos das bibliotecas escolares.

O preconceito que os educadores possuíam em relação às HQ's advinha muito pelo fato de que estas publicações fariam os jovens, supostamente, abrirem mão de leitura de “livros de verdade”, o que acarretaria em prejuízos ao aprendizado (VILELA, 2020, p. 76).

A utilização de histórias em quadrinhos na educação também encontrou um marco importante no Brasil ao fazer parte dos títulos adquiridos pelo PNBE (Plano Nacional Biblioteca da Escola) a partir do edital do ano de 2006, onde se previa que cada biblioteca possuiria três acervos distintos onde cada um deles seria composto por obras que demandem diferentes competências de leitura por parte dos alunos. Neste contexto,

¹ Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso -PPGHIS/UFMT (2011) e Doutorando desde 2017 pelo mesmo Programa – Linha 3: Ensino de História, patrimônio e subjetividades sob orientação do Prof. Dr. Marcelo Fronza.

as HQ's prestigiariam, inicialmente, obras clássicas da literatura universal artisticamente adaptadas ao público jovem.

Porém, a partir do Edital PNBE 2009, o conceito de utilização de histórias em quadrinhos se tornou mais amplo: “no caso das histórias em quadrinhos, será considerada como critério preponderante a relação entre texto e imagem e o tratamento estético das narrativas visuais, adequadas aos jovens das séries finais do fundamental e do ensino médio”. Acerca da importância deste tipo de produção gráfica, assevera-se que:

Em uma pesquisa intitulada “Retratos da leitura no Brasil”, realizada pelo instituto Pró-Livro em 2008, descobriu-se que as histórias em quadrinhos encontram forte eco entre os brasileiros, sendo o gênero mais lido entre os homens e o sétimo mais lido entre as mulheres. Entre estudantes até a quarta série os quadrinhos são o terceiro item mais mencionado. A aproximação desta mídia com o ambiente escolar é um fato consumado nos dias de hoje (SANTO, 2013, p. 2).

Com as histórias em quadrinhos de super-heróis não poderia ser diferente, haja vista que até mesmo uma questão do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) do ano de 2012 teve um destes personagens como destaque, e serviu para ilustrar uma questão com o seguinte questionamento: “A capa da primeira edição norte-americana da revista do Capitão América demonstra sua associação com a participação dos EUA na luta contra: a) a tríplíce aliança na primeira guerra mundial; b) os regimes totalitários na segunda guerra mundial; c) o poder soviético durante a guerra fria; d) o movimento comunista na guerra do Vietnã; e) o terrorismo internacional, após 11 de setembro de 2001.

Figura 1 – Questão aplicada no ENEM em 2012



Com sua entrada no universo dos gibis, o Capitão chegaria para apaziguar a agonia, o autoritarismo militar e combater a tirania. Claro que, em tempos de guerra, um gibi de um herói com uma bandeira americana no peito aplicando um sopapo no Fûrer só poderia ganhar destaque, e o sucesso não demoraria muito a chegar.

COSTA, C. Capitão América, o primeiro vingador: crítica. Disponível em: www.revistastart.com.br.

Fonte: <http://educacao.globo.com/provas/enem-2012/questoes/4.html>.

Com base na análise semiótica, a conjuntura, o período em que a história foi publicada, 1941, quando a atual *Marvel* ainda se chamava *Timely Comics* (a guerra durou de 1939 a 1945) e dado o contexto da imagem, o cenário apresentado - no caso, um tirano sendo socado pelo Capitão América - e com as suásticas ao fundo da imagem, um elemento pictórico que, por si só, já remete aos nazistas, este conjunto de informações nos leva a crer que a alternativa correta seja a b).

No entanto, faz-se necessária a explanação por parte do professor acerca de dado fato, pois, sem esta mediação, corre-se o risco de não haver a compreensão necessária para que seja operacionalizada satisfatoriamente e corretamente a leitura (imagética ou verbal) de determinado fragmento de uma história em quadrinhos . Como assevera Vilela (2020, 74):

Convém ressaltar que embora os quadrinhos possam ser uma ótima ferramenta de ensino, a figura do professor é indispensável. A leitura dos quadrinhos em sala de aula exige a devida orientação e mediação do docente, que pode, por exemplo, chamar a atenção para detalhes que costumam passar despercebidos pelos alunos (a sutileza ou ambiguidade de um diálogo, a presença de estereótipos e de discursos ideológicos etc.).

As histórias em quadrinhos podem ser utilizadas para retratar determinado período ou contexto histórico. Esta ferramenta pedagógica já é bastante difundida e tema de estudos e livros mundo afora. Com a Guerra Fria não poderia ser diferente haja vista que durante o período a editora estadunidense *Marvel Comics* lançou mão de diversos personagens de seu catálogo – *Homem de Ferro*; *Capitão América*; *Incrível Hulk*; *Quarteto Fantástico etc.* - para fazer frente à “ameaça vermelha” representada por vilões comunistas oriundos de países que faziam parte da chamada “cortina de ferro”.

Muitos eventos significativos do século XX fizeram parte do contexto da Guerra Fria e tiveram os super-heróis como “testemunhas oculares”. Porém, dada a quantidade de personagens e situações a serem explorados quando o assunto é o período supracitado, utilizaremos, para efeitos de confecção deste trabalho, apenas dois deles: *Capitão América* (criado em 1941 por Jack Kirby e Joe Simon, e que teve papel de destaque também na Guerra Fria) e *Quarteto Fantástico* (1961)³ que trazem consigo duas características marcantes durante o conflito que durou cerca de quarenta anos, desde o fim da segunda guerra mundial até a queda da União Soviética⁴ que viria a ser desmantelada em 1991 (HOBSBAWM, 1995, p. 223).

As características supracitadas que dizem respeito a estes personagens são os períodos bastante específicos aos quais os dois estão, respectivamente, conectados: a paranoia anticomunista, a luta travada pelos EUA contra agentes e espões soviéticos que visavam destruir a “democracia” e o *American Way of Life* (estilo de vida americano) e; a corrida espacial travada entre URSS e EUA e que tinha por objetivo final um troféu bastante cobiçado: a lua.

2 Termo cunhado pelo ex-primeiro-ministro britânico Winston Churchill em uma conferência em Fulton, Missouri (EUA) em 1946.

3 Idealizados por Stan Lee (roteiro) e; Jack Kirby (arte)

4 A queda do muro de Berlim em 1989 - que foi o ápice da derrocada de diversos regimes comunistas na Europa Oriental - foi um dos marcos mais significativos da Guerra Fria e representou o “início do fim” da União Soviética.

É muito sintomático acerca das características e da natureza ideológica do período aqui retratado que o herói da segunda guerra mundial, o *Capitão América*, tenha se transmutado de guardião, de sentinela da liberdade que lutava contra as atrocidades perpetradas pelos nazistas para uma controversa espécie de agente anticomunista na década de 1950 – na época em que a *Marvel* se chamava *Atlas*.

Este é um bom exemplo de como determinados personagens podem ser ressignificados de acordo com a época em que estão sendo veiculados, pois logo na capa da edição nº 78 de *Capitão América*, de 1954, ilustrada logo abaixo, deparamo-nos com os nadas sutis dizeres “Esmagador de comunas” e “*Capitão América* desafia as hordas comunistas”.

Assim sendo, fica bastante claro em qual contexto a obra se situa e pelo qual o aluno, com a devida mediação do professor, pode proceder com a sua devida identificação em aulas de história: a cruzada empreendida pelo Senador Joseph Macarthy para detectar e punir aqueles acusados de pertencer ou de apenas simpatizar com o Partido Comunista, no episódio que ficou historicamente conhecido como *Caça às Bruxas* ou *Macartismo* (TOTA, 2017, p. 192).

Figura 2 - Capitão América: Esmagador de “Comunas”



Fonte: Captain America nº 78, de setembro de 1954. Disponível em: https://www.marvel.com/comics/issue/23244/captain_america_comics_1941_78

Porém, aqui, ao invés das características suásticas nazistas da segunda guerra, o elemento pictórico utilizado para conferir atributos vilanescos aos inimigos do *Sentinela da Liberdade* é o símbolo do partido comunista, representado pela foice e pelo martelo cruzados e que foi amplamente difundido na época (década de 1950) para designar os “inimigos vermelhos”. Fica explícito o contexto de que estava em curso uma guerra fria entre os dois países e que, na impossibilidade de as duas superpotências utilizarem seus arsenais nucleares – pois isto acarretaria em destruição mútua - o embate deveria se dar no campo ideológico.

Segundo Vergueiro (2004, p. 31) - e seguindo a linha de raciocínio tomada com os exemplos de fragmentos de quadrinhos que utilizamos neste trabalho - para que ocorra a ampla compreensão da linguagem dos quadrinhos se faz necessária uma “alfabetização” acerca do veículo para que sua compreensão seja mais satisfatória por parte do aluno e para que o professor obtenha melhores resultados em sua utilização. Segundo análise deste autor:

Em primeiro lugar, nota-se que as histórias em quadrinhos constituem um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o visual e o verbal. Cada um deles ocupa, dentro dos quadrinhos, um papel especial, reforçando um ao outro e garantindo que a mensagem seja entendida em plenitude. Alguns elementos da mensagem são passados exclusivamente pelo texto, outros têm na linguagem pictórica a sua fonte de transmissão. A grande maioria das mensagens dos quadrinhos, no entanto, é percebida pelos leitores por intermédio da interação entre os dois códigos. Assim, a análise separada de cada um deles obedece a uma necessidade puramente didática, pois, dentro do ambiente das HQ, eles não podem ser pensados separadamente.

A corrida espacial, que culminou com a chegada do homem - o estadunidense Neil Armstrong - à lua, em 1969 teve *O Quarteto Fantástico* como um de seus porta-vozes ao passo que logo na edição de estreia do primeiro grupo de super-heróis da *Marvel Comics* a perso-

nagem Susan Storm (*Mulher invisível*) decreta, sem meias palavras, ao seu interlocutor Ben Grimm (*O Coisa*): “Ben, nós temos que tentar. A não ser que queiramos que os COMUNAS⁵ cheguem na frente”.

No caso acima descrito, o contexto a ser explorado em sala de aula diz respeito à corrida espacial travada entre as duas superpotências a partir de meados da década de 1950 e, a fala preocupada de Sue remetem situações bastante específicas.

Realmente, a aflição dos estadunidenses era legítima haja vista que os soviéticos estavam bem adiantados em seu programa espacial, e já haviam lançado o primeiro satélite artificial na órbita terrestre, o *Sputnik I*, em 04 de outubro de 1957; mandado o primeiro ser vivo ao espaço (no caso, a célebre cadela *Laika*, em 03 de novembro de 1957) e; finalmente, em 12 de abril de 1961, o golpe mais duro no orgulho e no poderio estadunidense: fizeram o primeiro voo orbital da história tripulado por humanos, sendo o pioneiro o cosmonauta Yuri Gagarin (PRADO; WINTER, 2007, p. 27; 33 e 44) . Valendo-nos de um típico jargão “futebolístico”, os soviéticos estavam vencendo de goleada.

Figura 3 - Susan Storm tentando convencer Ben Grimm a embarcar uma missão espacial para vencer os “comunas”



Fonte: The Fantastic Four nº 1, novembro de 1961. Disponível em https://www.marvel.com/comics/issue/12894/fantastic_four_1961_1

5 Commies, no original em inglês. Termo jocoso bastante utilizado para designar os soviéticos.

Este quadrinho foi retirado da página 9 da edição de estreia de *O Quarteto Fantástico*, de novembro de 1961, portanto, apenas alguns meses após o triunfo dos soviéticos com Gagarin e, alguns meses antes do célebre discurso do então Presidente John Fitzgerald Kennedy, de 12 de setembro de 1962, onde o então mandatário estadunidense afirmava sem hesitação que os americanos chegariam à lua antes dos soviéticos e que este objetivo seriam alcançado até o final daquela década⁶.

Aqui, podemos levantar alguns questionamentos importantes para a compreensão do fragmento ora apresentado: a) a imagem é de 1961 e pertence a uma história do *Quarteto Fantástico*, em qual contexto da Guerra Fria estes super-heróis se encontravam? O professor pode responder que se tratava da corrida espacial que estava sendo empreendida pelas duas grandes superpotências (EUA e URSS); b) por que a personagem se refere aos antagonistas soviéticos como comunas? Ao professor cabe responder que esta era uma das muitas maneiras de se tentar desmoralizar o “inimigo”, imputando-lhes apelidos jocosos e depreciativos e que tudo isso fazia parte da estratégia da propaganda ideológica largamente utilizada durante o período. Acerca deste último fenômeno, o de menosprezar o oponente, ficamos com a explanação de Bandeira (BANDEIRA, 2007, p. 47):

Nessas situações bélicas e de transformações culturais, a forma de se passar informação torna-se mais tendenciosa, monstrificando-se os inimigos de forma maniqueísta para construir uma opinião negativa do público para o monstro ali revelado, culpando-o de todos os seus problemas. Essas descrições disformes podem ser vistas como bodes expiatórios em que degradam uma população inteira, ou mesmo grupos sociais marginalizados para justificar sua destruição.

Concluimos afirmando que apesar de ser um instrumento bastante significativo para a prática pedagógica e que está sendo adotado e difundido cada vez mais em sala de aula de história – e de

6 Discurso disponível na íntegra em <https://er.jsc.nasa.gov/seh/ricetalk.htm>

outras disciplinas também – não podem ser utilizadas de maneira aleatória, indiscriminadamente (SANTOS; VERGUEIRO, 2012, p. 84). Pois no decorrer deste trabalho partimos sempre em defesa que a mediação professor-aluno se faz necessária para a maior compreensão e absorção do conteúdo proposto e que a leitura dos quadrinhos deva ser feita obedecendo a critérios científicos de natureza teórico-metodológica. Esta “alfabetização” e familiarização com o universo das HQs podem proporcionar um aprendizado muito mais amplo e satisfatório.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Daslei. **O escudo manchado**: um herói em tempo de guerra. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2007.

EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA INSCRIÇÃO DE OBRAS DE LITERATURA A SEREM DISTRIBUÍDAS ÀS ESCOLAS PÚBLICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO PARA O PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA – PNBE 2006. p. 2; 14. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:d72nqh8xxsJ:-www.fn.de.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/109=-editais3%Fdownload3%349D:edital-pnbe2006-+&cd-1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>.

EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA INSCRIÇÃO DE OBRAS DE LITERATURA NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO PARA O PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA – PNBE 2009. p. 2; 13. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:04mfHIXBR0sJ:ftp://ftp.fn.de.gov.br/web/biblioteca_escola/edital_pnbe_2009.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos Extremos**: O breve século XX (1914-1991). Tradução de Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KIRBY, Jack; LEE, Stan. **The Fantastic Four #1**. Nova York: Marvel Comics, 1961. Disponível em: https://www.marvel.com/comics/issue/12894/fantastic_four_1961_1.

KIRBY, Jack; SIMON, Joe. **Captain America #1**. Nova York: Timely

Comics, 1941. Disponível em: https://www.marvel.com/comics/issue/7849/captain_america_comics_1941_1.

PRADO, Antônio Fernando Bertachini de Almeida; WINTER, Othon Cabo (Org.). **A conquista do espaço: do Sputnik à missão centenário**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2007.

ROMITA, John. **Captain America #78**. Nova York: Atlas Comics, 1954. Disponível em: https://www.marvel.com/comics/issue/23244/captain_america_comics_1941_78.

SANTO, J. P. E.. MANGÁS, SEGUNDA GUERRA E O CONHECIMENTO HISTÓRICO: DIFERENTES APROPRIACÕES. *In: Segunda Jornada Internacional de História em Quadrinhos*, 2013, São Paulo. **Segunda Jornada Internacional de História em Quadrinhos**, 2013. v. 1.

SANTOS, R. E.; VERGUEIRO, W. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. *EccoS*, São Paulo, n. 27, p. 81-95. jan./abr. 2012.

TOTA, Antonio Pedro. **Os americanos**. 1. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2020.

VILELA, Túlio. Os quadrinhos na aula de história. *In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula*. 4. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016, p. 105-29.

Raptos consentidos no Piauí

Ressignificações da prática nos séculos XX e XXI

Gabriela Alves Monteiro¹

INTRODUÇÃO

A prática do rapto consentido de mulheres é antiga. De acordo com Sandra Ferreira dos Santos (2010), a iconografia dos vasos gregos do período clássico apresenta uma variedade de cenas que atestam a anuência da moça raptada, sugerindo possibilidades de ação feminina. No Brasil, remonta ao contexto colonial, sendo ainda muito frequente nos períodos posteriores. Ao analisar os raptos consentidos na Paraíba, entre os séculos XIX e XX, Rosemere Olimpio de Santana (2009) ratifica que eles eram tão comuns que se transformavam em canções populares. As festas, especialmente as que ocorriam em celebração aos santos e padroeiros, eram espaços privilegiados para a ocorrência. Os trabalhos de Miridan Knox Falci (2004) e Tanya Maria Pires Brandão (2011) demonstram que a prática era também bastante frequente no Piauí, entre os séculos XVIII e XIX, e envolvia questões como a necessidade de formar família e a escassez de mulheres no Estado.

¹ Doutoranda em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual do Piauí – Campus Prof. Ariston Dias Lima (UESPI). Professora Tutora do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). CV: <http://lattes.cnpq.br/8702338337210555>. E-mail: gabbimonteiro@outlook.com.

Brandão (2011) afirma que o rapto de mulheres ainda é pouco estudado pela historiografia piauiense. Com base nessa premissa, o presente artigo visa contribuir para uma melhor compreensão do tema, discutindo a sua recorrência ainda nos séculos XX e XXI. Para tanto, é utilizada a perspectiva da história oral. Verena Alberti (2008) constata que uma das principais vantagens da história oral consiste em permitir o estudo das formas como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências e modos de vida. Isso possibilita que o pesquisador tenha acesso a uma multiplicidade de ações cotidianas através da perspectiva de diferentes sujeitos e grupos sociais. Ao mesmo tempo, o trabalho com a história oral revela as implicações e a complexidade da memória enquanto objeto de negociação do passado. Assim, são tomados como referência para a discussão proposta os depoimentos de mulheres que, através do rapto consentido, conseguiram burlar os tradicionais arranjos matrimoniais da sociedade piauiense².

CASAMENTO E SOCIEDADE: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

Tanya Maria Pires Brandão (2011) investiga as estratégias na formação dos núcleos familiares no Piauí no século XVIII. Segundo Brandão, a prática do rapto de mulheres era considerada pela sociedade um desrespeito à autoridade paterna. Apesar disso, continuou acontecendo com relativa frequência. Sua análise destaca dois elementos fundamentais: o primeiro é a necessidade vital dos colonos do Piauí em formar um núcleo parental e o segundo é representado pelas dificuldades locais impostas à formação desses núcleos em conformidade com o modelo oficial.

2 As entrevistas ocorreram entre os meses de novembro de 2019 e agosto de 2020, nas cidades de São Lourenço do Piauí, Massapê do Piauí e Teresina. As entrevistadas preferiram manter o anonimato.

No Piauí colonial a população se encontrava dispersa em pequenos grupos de fazendas ou sítios. A escassez de mulheres corroborava para a ocorrência dos raptos. É interessante ressaltar que, nos casos analisados por Brandão, as raptadas eram mulheres casadas ou que viviam com o pai dos seus filhos. Outro ponto que merece ser mencionado é que, pela legislação da época, o rapto era considerado crime e estava ligado ao estupro e à questão da virgindade feminina:

Segundo as Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia, o rapto de mulher estava ligado ao crime de estupro e, nesse caso, a punição para o raptor era severa; quando o autor era clérigo de ordem sacra, recebia pena de prisão e suspensão, desterro e degredo, dependendo da posição social da pessoa e do escândalo que do rapto resultasse. Também seria condenado a dar à donzela satisfação de sua honra e reputação. No caso do raptor não pertencer aos quadros da Igreja, além das penas acima citadas, deveria pagar pela injúria praticada contra a mulher valor equivalente ao que fora julgado. A penalidade completava-se com o degredo (BRANDÃO, 2011, p. 11).

Apesar da legislação existente, poucos acusados eram efetivamente punidos. Nos casos analisados por Brandão, por exemplo, os acusados não sofreram qualquer tipo de pena de desterro e degredo. O mais comum era que o raptor fosse preso e a mulher devolvida ao seu marido. Em outros casos, ela continuava a viver com seu raptor. Em virtude disso, é possível imaginar que o rapto fosse uma prática corriqueira e equivalente a um divórcio ou a um novo casamento.

Conforme Marcelo de Sousa Neto, o casamento na sociedade piauiense era entendido como um “mecanismo utilizado pelas famílias para se aglutinarem, ampliando os laços econômicos, políticos e de solidariedade entre si” (SOUSA NETO, 2016, p. 5). Assim, a família se constituía como uma instância de poder e para ela convergiam a vida econômica, social e política do Estado:

No Piauí colonial a família conjugal ganhou especial importância, visto que o casamento, em particular para as famílias da elite, representava ato social com implicações econômicas e políticas, desempenhando destacado papel na sociedade como dispositivo de articulação, cujo sentido era a mediação entre o indivíduo e a sociedade. Dessa forma, o sacramento do casamento para a sociedade representava mais que a união de dois cristãos diante de Deus, era também rito social que marcava ao mesmo tempo a união de famílias, instrumento fundamental na composição das redes familiares (SOUSA NETO, 2016, p. 9).

O casamento oficial ganhou espaço entre os grupos de maiores posses e continuou circunscrito entre pessoas de um pequeno conjunto de famílias, uma vez que proporcionava o exercício do controle do poder político no Estado. Desse modo, o matrimônio se apresentava como uma prática elitista que visava, além da união de pessoas, a união de bens e de famílias.

Miridan Knox Falci (2004) também buscou compreender as especificidades dos arranjos matrimoniais. Já no século XIX, ela constata que o casamento era considerado uma necessidade para as mulheres do sertão:

É verdade que muitas mulheres não se casaram, entre outras razões por dificuldades de encontrar parceiros à altura, problemas de herança e dote, mas tão logo passadas as “primeiras regras” (menstruação) e a mocinha fizesse corpo de mulher, os pais começavam a se preocupar com o futuro encaminhamento da jovem para o matrimônio (FALCI, 2004, p. 213).

A preocupação com o casamento poderia ser expressa de várias maneiras. A preparação do enxoval, por exemplo, era iniciada desde cedo. A prática era acompanhada dos conselhos das mulheres mais velhas que visavam suscitar nas jovens certos comportamentos que seriam compatíveis com uma moça considerada “boa para casar”. O ideal era que a filha mais velha se casasse primeiro e antes dos 25 anos de idade. Caso contrário, ficava “moça velha”.

Falci também aborda as distinções existentes entre o casamento das mulheres da elite e o das mulheres pobres. O casamento da elite era um compromisso a ser acertado entre as famílias. Por isso, era recomendado que as moças mantivessem boas relações com jovens de famílias abastardas, uma vez que o futuro marido seria escolhido entre os membros da elite local. Por ocasião do “bom” casamento, ou seja, aquele do agrado da família, a moça recebia o dote que seria administrado por seu marido. A união era celebrada através de uma festa. Mas se, por ventura, a moça cassasse sem o consentimento do pai ela era excluída da solidariedade familiar.

Por outro lado, o casamento da mulher pobre não era um compromisso acertado entre as famílias e nem envolvia dote. Apesar disso, a união era considerada um valor e também havia preparação. O ideal era que antes de casar o pretendente tivesse ao menos uma “roupa domingueira”, um cavalo e uma casa, pois “pedir a mão da moça antes de ter essas coisas seria receber um não na certa, mesmo porque o “matuto” não gostava de morar com outra família (cunhado ou sogra)” (FALCI, 2004, p. 219). O casamento também era acompanhado de festividades, mesmo que fossem mais simples.

As várias complicações sociais que envolviam o matrimônio encorajaram a prática do rapto consentido. Na caracterização do ato, Falci constata que:

Foi muito comum, em Oeiras, em Teresina, e em Icó, no Ceará, os dois fugirem à noite, a cavalo, ela montada na garupa, de banda, o rosto virado para o lado, a cabeça amarrada com um lenço, com a certeza do futuro casamento. O noivo poderia não ter relações sexuais com ela. Depositava a moça na casa de uma pessoa importante ou na do juiz da localidade vizinha ou mesmo da mesma cidade, onde já combinara o asilo. A moça mandava avisar a família. Só saíria de lá casada. Os pais não tinham outra alternativa. Faziam o casamento, mesmo sem ser “de gosto” no dia seguinte; sem festas, sem proclamas. A honra da moça e da família estariam prejudicadas, caso não fosse realizado o casamento (FALCI, 2004, p. 222).

A moça aceitava ser raptada em troca da promessa de casamento feita pelo pretendente. Caberia à autoridade patriarcal resolver a contenda e obrigar o raptor a casar. Mas caso o casamento não viesse a acontecer:

Moça raptada que não casou, virava “mulher perdida”. E o rapaz que raptasse alguém e não se casasse estaria sujeito às sanções da sociedade: seria considerado indigno, “roubador de honra”, deveria sair da região ou estaria sujeito às punições que a sociedade lhe impunha, tais como morrer ou ser “capado”. A vingança era mandada fazer pelo pai ou irmão para limpar a honra da família, numa sociedade em que a vindita era muito usual e os matadores profissionais nunca faltavam (FALCI, 2004, p. 223-224).

Para Falci o grande número de raptos de mulheres no Piauí do século XIX poderia ser considerado uma resposta aos casamentos arranjados pelas famílias. Desse modo, o rapto expressava uma prática de liberdade e de “vontade própria”. Por outro lado, poderia expressar uma questão econômica para as famílias mais pobres, pois no rapto não era necessário fazer uma grande festa. Esse fato evidencia as limitações sociais e econômicas do casamento no período.

Ao analisar as estratégias matrimoniais no Brasil, especificamente em São Paulo no século XIX, Eni de Mesquita Samara (1987) constata que o casamento se insere num quadro normativo regido por valores culturais específicos. Nesta perspectiva, o casamento era uma opção que se limitava a certos segmentos sociais:

Isso significa que os casamentos celebrados durante o século XIX eram uma opção apenas para uma certa parcela da população e estiveram preferencialmente circunscritos aos grupos de origem, representando a união de interesses especialmente entre a elite branca. Esta, tentando manter o prestígio e a estabilidade social procurava limitar os casamentos mistos quanto à cor, assim como em desigualdade de nascimento, honra e riquezas (SAMARA, 1987, p. 93).

Para Samara, os arranjos matrimoniais eram realizados com base em critérios e valores morais implícitos a cada grupo social. Desse modo, o casamento era um ato de grande importância que se realizava em um círculo social limitado e elitizado. Nessas relações, interferiam diversos fatores como origem, “pureza de sangue”, raça e riqueza. Fora desse círculo, a maior parte da população preferia o celibato ou as uniões ilegítimas. E mesmo quando havia casamentos, eram sempre mais comuns entre componentes de um mesmo estrato social ou étnico. Havia a ideia de que a endogamia garantiria a preservação do nome da família. Assim, a pressão social acabava coibindo casamentos entre grupos sociais distintos, mesmo que eles ainda ocorressem. Samara conclui que o dote, as despesas matrimoniais e as dificuldades em arranjar um bom pretendente fizeram com que o casamento das mulheres, muitas vezes, fosse visto como um fardo para a família. Por isso, o celibato e a concubinação eram frequentes, atingindo indivíduos de ambos os sexos e de qualquer condição social.

A passagem do século XIX para o século XX, conforme Mary Del Priore (2006), trouxe uma ruptura ética na história das relações entre homens e mulheres. Por influência dos ideais republicanos, os indivíduos buscaram se libertar das pressões matrimoniais familiares e religiosas, transformando as práticas de relacionamentos. Contudo, essas transformações não foram bem aceitas pelos setores mais conservadores da sociedade e causaram diversas reações:

Uma sólida barreira feita de opiniões de juristas, médicos e da própria opinião pública reagia a tudo o que pudesse ferir as instituições básicas da sociedade, sobretudo a imagem da família e do casamento. Não havia felicidade possível fora deles: marido e mulher transformavam-se em papai e mãe. O amor conjugal era feito de procriação. Apenas. Nada de paixões infecundas, de amores romanescos, de sentimentos fora de controle (DEL PRIORE, 2006, p. 266).

Dentro desse sistema, a mulher era mais uma vez convocada ao casamento. E aquelas que, por motivos diversos, não atendiam ao

chamado eram recriminadas pela sociedade: “Fazia-se a diferença entre a solteirona - rejeitada para o casamento - e a solteira, ainda não escolhida, mas, casável” (DEL PRIORE, 2006, p. 267). Assim, vida social feminina estava vinculada ao matrimônio e não casar significava o fracasso.

No Piauí, no mesmo período, segundo Elizangela Barbosa Cardoso (2010), essa preocupação com as tradições se fundamentava na percepção de que a família estava em crise em virtude do avanço da modernidade. No início século XX, a circulação das mulheres pelos espaços públicos e o encontro dos corpos geravam preocupações diversas. No caso de gravidez de uma “moça de família”, a prática do casamento era a mais recomendada como forma de reparar o “erro”. Mas isso nem sempre acontecia se a moça fosse de uma classe social inferior à do rapaz, o que reforça a perspectiva de que o casamento era limitado pela condição social.

Apesar disso, transformações começam a ser percebidas e até mesmo os tradicionais casamentos endógamos viraram alvos de críticas:

Alguns homens e mulheres dos segmentos mais abastados, incorporando o saber médico, passaram a compartilhar a ideia de que o casamento entre parentes próximos seria prejudicial à saúde da descendência, enfraquecendo a família. Isso, por sua vez, impulsionou enlacs fora da família, bem como a opção por não ter filhos, em se tratando de cônjuges consanguíneos (CARDOSO, 2010, p. 303).

Dentre do contexto citado, a construção de uma narrativa amorosa vai ganhando força em detrimento da imposição, mas as famílias continuavam avalizando ou não as escolhas matrimoniais dos filhos. Principalmente no caso das mulheres. Desse modo, a tensão entre as escolhas individuais e as demandas familiares era motivo para fugas. Para Cardoso, a fuga era a situação limite, pois colocava em jogo a honra da família, sendo o casamento a única forma de reparação.

O RAPTO CONSENTIDO NO PIAUÍ NOS SÉCULOS XX E XXI

De acordo com Priscila David (2012), a ocorrência do rapto representa uma ruptura com os valores dominantes considerados corretos pela sociedade. No Código Penal de 1890, a prática aparecia como um delito pertencente às infrações contra a instituição familiar. Com a reforma do Código, em 1940, passou a ser crime contra os costumes. O crime de rapto foi descrito no artigo 219, onde “era responsabilizado o acusado que, usando de meios violentos, da ameaça ou da fraude, raptava mulher honesta para praticar atos libidinosos” (DAVID, 2012, p. 239). Essa mudança visou retirar um pouco do peso das ações dos indivíduos sobre a honra da família, mas na prática, não surtiu muito efeito. A pena para o crime era reclusão de dois a quatro anos. Cabia ao juiz do processo determinar, através das provas e dos costumes da época, se a mulher raptada poderia ser considerada ou não honesta. Por sua vez, o rapto consentido foi caracterizado em outro artigo do mesmo código:

Quando a jovem consentia seu rapto, por desejar fugir com o rapaz que gostava, ou porque a família não permitia o namoro, estaria caracterizado o artigo 220 da legislação penal, o qual dispõe sobre o rapto consensual. Neste, a pena imposta ao acusado era menor se a raptada, tendo a idade entre 14 (quatorze) e 21 (vinte e um) anos, consentisse seu rapto. O fato de a legislação prever tal hipótese caracteriza que algumas jovens do período se arriscavam, fugindo de seus lares para viverem com o homem desejado (DAVID, 2012, p. 239).

O rapto consentido é mais comum quando o namoro, por motivos diversos, não é bem visto pela família. Por ser um crime que atenta contra a honra da família e contra os costumes, os pais buscam resolver a contenda através da imposição do casamento. Desse modo, “se o homem rapta uma jovem com a intenção de casamen-

to, terá sua pena diminuída, e, ao casar-se com a vítima, sua punibilidade será extinta” (DAVID, 2012, p. 240). Assim, caso o raptor não quisesse casar após o ato, o que era comum, a questão poderia ser solucionada através das autoridades. É importante ressaltar que o rapto, por vezes, é associado ao crime de sedução. Ao estudar as masculinidades no Piauí no início do século XX, Pedro Vilarinho Castelo Branco (2008) constatou que os rapazes eram encorajados a mostrar interesse pelas mulheres, seduzi-las, mas sem se afeiçoarem, pois poderiam colocar em risco os interesses familiares.

Ainda no Piauí, a recorrência dos raptos consentidos pode ser atestada por meio de relatos de terceiros. Esses relatos demonstram como os casos eram assunto de destaque nas rodas de conversas, gerando comentários diversos. Uma das entrevistadas lembra um caso conhecido na cidade de Demerval Lobão:

Eles se conheceram na rádio da cidade, onde ela trabalhava como secretária e ele chegou para ocupar a vaga de locutor. Eles tinham 18 anos. Tinham a mesma idade. O que motivou a fuga foi que os pais dela não aceitavam e porque ela já tinha um namorado sério na época, que era quase como um noivo e que a família gostava muito. E de uma hora para a outra ela decidiu terminar para ficar com esse rapaz que tinha chegado na cidade, que ele não era de lá. Ele era do Maranhão na época. Aí, eles resolveram fugir, né. Eles saíram de Demerval Lobão, que era a cidade dela e foram pra Bacabal, que era cidade onde ele tinha família lá. Os amigos ficaram surpresos porque eles fizeram tudo às escondidas, não contaram para ninguém. Ela arrumou as coisas dela, arrumou uma bolsa e falou só pra mãe dela que ia embora com ele. E a mãe dela insistiu muito pra tentar segurar ela lá na cidade, mas ela disse que não, que tava decidida, que ia embora e foi (DEPOIMENTO A, 2020).

O relato descreve um caso de rapto consentido ocorrido no Piauí, no final do século XX, que se caracteriza, como vimos anteriormente, pela anuência da moça. O motivo da fuga foi desaprovação do pretendente, pois a família esperava que ela se cassasse com outro rapaz. É possível observar que a ação da fuga trouxe como consequência imediata sua exclusão do núcleo familiar, mesmo que temporariamente:

E quando o pai dela chegou em casa é que a mãe dela foi contar. O pai também não foi atrás, apenas disse que não considerava ela como filha mais e que ela seguisse a vida dela adiante. Chegando lá na cidade deles eles começaram a viver juntos, casaram. Aí logo ela engravidou da primeira filha, né, e viveram lá por um tempo e o pai dela não aceitava ela de volta. Ela tentava voltar, visitar o pai e a mãe, e ele irredutível não queria ver ela de jeito nenhum. Depois que nasceu a primeira neta foi que já uns anos depois, eu acho que uns 3-4 anos, foi que o pai dela aceitou ela ir lá na cidade visitar eles e ficaram numa boa. Eles tiveram mais duas filhas e até hoje vivem juntos. Acho que já tem 30 anos de casados. E mais antigamente isso era mais comum de acontecer de a pessoa fugir para se juntar com outro ou casar porque os pais não aceitavam ou algum outro problema (DEPOIMENTO A, 2020).

A relutância do pai em aceitar a filha de volta envolve questões diversas, pois o rapto consentido continua sendo considerado um ato contra a honra da família em muitos lugares. Apesar das transformações sociais dos últimos anos, a sociedade piauiense ainda apresenta traços conservadores muito fortes. Por isso, a moça que aceita ser raptada fica afamada, virando assunto na cidade como a moça “roubada” ou “fugada”, um exemplo a não ser seguido. O depoimento acima atesta que os casos de raptos ficavam conhecidos na cidade, virando assunto para terceiros.

Em outro depoimento, é descrito os passos de uma “fuga” na cidade de São Lourenço do Piauí, sudoeste do Estado, em 2001. Neste caso, a entrevistada conta os motivos de sua fuga:

Conheci ele nos tempos de escola. Eu estudava em uma série e ele em outra. Porém, era na mesma escola. Fomos nos conhecendo de início, ficamos amigos e depois de um certo tempo começamos a namorar. Namoramos dois anos antes da fuga. Quando começamos a namorar, eu tinha apenas 12 anos e ele 13. E quando decidimos fugir, eu tinha 14 e ele 15. A fuga, no meu caso, foi porque eu estava namorando com o rapaz e por algumas decisões familiares, principalmente por parte de meu pai, que impediu esse namoro. O meu namorado me fez um convite para que eu fugisse com ele e assim não poderiam mais nos impedir de ficar juntos. No dia da fuga já estava tudo planejado. Era no mês de maio e estava tendo uma apresentação de um ensaio de quadrilha aqui perto de casa. Pedi ao meu pai para que eu pudesse ir ao ensaio e ele deixou. Depois que terminou o meu namorado veio me pegar na estrada e então fugimos (DEPOIMENTO B, 2019).

No caso citado acima, o impedimento também foi o pai da moça, que não aceitava o relacionamento. Entre outros fatores, pesou o fato do casal ser muito jovem e a família querer seguir os costumes tradicionais. Longe dos grandes centros urbanos ainda prevalecem certos valores considerados fundamentais para a manutenção dos costumes da comunidade. A fuga representou, assim, a vontade individual. A sua família era contra, mas a família do rapaz apoiou o ato e acolheu a moça em casa:

Meu namorado me levou para a casa dos pais dele, pois já estava tudo combinado com a mãe dele. De início não teve casamento, pois meu pai ficou muito bravo e não se importou mais em nos casar. Mas depois de alguns anos a gente se casou no religioso. A maioria dos nossos familiares e amigos nos apoiaram. Apenas meu pai que ficou chateado muitos dias. Nós ainda estamos juntos. Já faz 8 anos depois da fuga. Inclusive, já temos dois filhos. Conheço outros casos. Isso virou comum em nossa comunidade. Inclusive, minhas irmãs e minhas primas também fugiram depois que eu fugi (DEPOIMENTO B, 2019).

Por meio do depoimento, é possível perceber que alguns traços que caracterizam o rapto consentido foram mantidos, como a anuência da moça, a fuga em ocasião de uma festividade, o refúgio na casa de uma autoridade de confiança e a realização do casamento (mesmo que tardio). Fica evidente também o peso que a Igreja ainda exerce sobre a sociedade interiorana, uma vez que a entrevistada fez questão de citar que o seu casamento se deu no “religioso”. O matrimônio na Igreja atesta a legitimidade da união. Do mesmo modo, é observável que, mesmo depois a fuga, a figura paterna é respeitada, pois o casamento não ocorreu logo após o ato porque o pai ainda estava descontente com a ação da filha. Por fim, fica evidente a recorrência dos raptos consentidos com a menção de outros casos na comunidade e na família.

Na região de Massapê do Piauí, ocorreu outro caso de fuga no ano de 2008. Neste caso, a entrevistada também relatou que o seu pai era contra o relacionamento, pois considerava a filha, que na época tinha apenas 14 anos, muito nova para namorar. Ele ordenou que ela terminasse ao namoro, mas ela não queria. Em virtude disso, o namorado sugeriu que eles fugissem, com base na experiência de uma prima, que também tinha fugido pelos mesmos motivos. Na configuração da fuga, ela descreveu que:

Não levei nada, não levei uma roupa. Como minha casa ficava, era de andar, né, desci as escadas de “finin” morrendo de medo de alguém me pegar no flagra. Eu desci, saí, e não fechei a porta, porque na verdade era um portãozinho, aí, eu deixei o portão aberto. Ele tava me esperando lá na frente de moto. Isso era umas 11:00 horas da noite. Aí, nós fomos embora. Eu não sabia pra onde é que ele tava me levando. Não sabia nada, nada. Eu tinha tanta confiança nele, que, pra mim, eu só queria saber que eu tava indo embora com ele. Ai, depois minha irmã conta assim, que ela acordou e não me viu deitada na cama. Aí, acordou minha mãe, acordou meu pai, acordou meu irmão, acordou todo mundo em casa e nessa eu e meu marido tava no meio do caminho do Massapê. Nesse tempo, o rio lá tava cheio, cheio, tinha água por todo lugar. Não tinha como atravessar, aí, nós passamos, por dentro do rio de moto, quase caindo, quase se afogando dentro do rio de moto. Quando foi, meu pai foi na delegacia, deu queixa na delegacia, falou que a filha dele tinha fugido de casa que não sabia pra onde era, não sabia com quem andava (DEPOIMENTO C, 2020).

A história se desenrola com o pai indo atrás da moça pela cidade e regiões adjacentes. Ela foi levada para a casa do namorado, onde a mãe dele já a esperava, pois consentia o relacionamento e estava ciente da fuga. É interessante observar que os casos citados se assemelham com a descrição de rapto consentido elaborada por Falci (2004). A fuga se dá à noite, o casal vai sozinho e se dirigem a casa de um familiar do rapaz. Mas nesse caso, o cavalo foi substituído pela moto. O pai conseguiu localizar o casal, mas eles não estavam dispostos a casar:

Meu pai não andava aqui na minha casa de jeito nenhum. “Nunca vou andar na sua casa, nunca vou lá, enquanto você não casar eu não ando, porque filha minha não nasceu pra ser só junta, tem que casar”. Aí, eu “tudo bem”. Não tava nem aí. Depois, com uns meses que eu engravidei. Eu tava com a barrigona já do meu filho. Aí, ele começou a andar aqui em casa e só dizendo que eu tinha que casar, que eu tinha que casar porque ele não aceitava uma filha só junta. Já bastava o desgosto de ter casado cedo demais. Aí, depois eu tive meu filho. Quando eu tive meu filho, eu tava terminando o Ensino Médio. Aí, ele falou assim: “agora que teve seu filho vai parar de estudar”. Não pai, meu filho nunca vai me impedir, me empatar de estudar, porque eu quero ser alguém na vida, porque eu amo estudar. Eu gosto de estudar, gosto de ler. Aí, ele pegou e teve, teve na época que meu filho nasceu, quando meu filho tinha uns 3 meses, teve uns casamentos comunitários aqui. Aí, ele pegou e cismou, e colocou meu nome lá, né. Aí, eu “pai eu não quero casar no civil. Eu quero casar na Igreja”. Ele cismou e cismou. Meu marido pegou e falou “já que ele quer, a gente casa no civil só pra fazer o gosto dele, a gente casa”. Aí, a gente casou (DEPOIMENTO C, 2020).

No caso citado, o pai queria que o casamento acontecesse de qualquer forma, fosse religioso ou não. É interessante notar que o casamento não fazia parte dos planos do casal, mas o fato da gravidez

dava urgência ao matrimônio. O pai pressionou o casamento civil, pois queria restaurar a honra da família, evitando que a moça ficasse mal falada na cidade, pois além de fugir, ficou grávida antes de casar. Neste caso, para ele, a legitimidade da união, mesmo que pela instituição civil, era mais importante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos atestam que os raptos consentidos continuam bastante recorrentes ainda nos séculos XX e XXI, especialmente no interior do Estado, onde recebe nomes distintos como “fuga”. Atestam ainda que os raptos consentidos são mais frequentes quando o pretendente não é aceito pela família. Nesses casos, há um conflito entre os anseios familiares e a vontade própria, sendo o rapto a resolução final para a contenda. Normalmente, a moça é jovem e não tem uma atitude passiva com relação ao seu destino. Ela participa na preparação da fuga, mesmo que isso implique sua exclusão do núcleo familiar (temporariamente, como vimos em alguns casos). A fuga culmina num casamento simples (alguns no religioso, outros no civil) e sem grandes alardes (alguns antes, outros depois). Os depoimentos também permitem vislumbrar que as entrevistadas possuem pouco ou nenhum conhecimento sobre a configuração dos raptos consentidos. Nem mesmo o nome rapto consentido, que aparece no Código Penal, foi citado. Isso nos permite concluir que, longe da oficialidade, os raptos consentidos se constituem em práticas rotineiras que possibilitam que os sujeitos (re)inventem o cotidiano (CERTEAU, 1998), burlando as tradicionais estratégias matrimoniais.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. *In*: PINSKY, Carla Basanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

BRANDÃO, Tanya Maria Pires. Rapto de mulheres: estratégia na formação de núcleos familiares, Capitania do Piauí, século XVIII. **Clio** – Revista de Pesquisa Histórica, n. 29, v. 2, 2011, p. 1-15.

CARDOSO, Elizangela Barbosa. **Identidades de gênero, amor e casamento em Teresina (1920-1960)**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010.

CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho. **História e Masculinidades: a prática escriturística dos literatos e as vivências masculinas no início do século XX**. Teresina: EDUFPI, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

DAVID, Priscila. Práticas e representações sobre os comportamentos femininos. Processos-crime de sedução e rapto (Assis/SP – 1950/1969). **Patrimônio e Memória**, São Paulo, Unesp, v. 8, n. 1, jan.-jun. 2012, p. 229-254.

DEL PRIORE, Mary. **História do amor no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006.

FALCI, Miridan Knox. Mulheres do sertão nordestino. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

SAMARA, Eni de Mesquita. Estratégias matrimoniais no Brasil do século XIX. **Revista Brasileira de História**, vol. 8, 15, set. 1987/ fev. 1988, p. 91-105.

SANTANA, Rosemere Olimpio de. Os raptos consentidos e o cotidiano das cidades – o papel das festas – na Paraíba do período imperial. **Fênix** – Revista de História e Estudos Culturais, vol. 6, Ano VI, nº 2, abr./maio/jun. 2009, p. 1-15.

SANTOS, Sandra Ferreira dos. Raptos combinados: uma possibilidade de resistência feminina na Grécia Antiga. **Clássica** (Brasil) 23.1/2, 117-131, 2010.

SOUSA NETO, Marcelo de. Nos bastidores do poder: política e relações familiares no Piauí do século XIX. **Revista Crítica Histórica**, Ano VII, nº 13, jun./2016, p. 1-15.

Fazendo Versos

A difusão cultural da capoeira por meio de álbuns de capoeira entre as décadas de 1960 a 2000

Diego Bezerra Belfante¹

A capoeira é uma manifestação cultural onde seus praticantes no presente atuam em diálogo com o passado. Essa mediação ocorre para que o preencher de sentido o presente. Onde os capoeiristas buscam nos exemplos do passado a força para agir no agora. Tal relação não é meramente algo imaterial ela possui ancoragem no corpo. Que se dá por meio da voz que canta, das movimentações que recriam e revivem na roda as histórias e disputas de tempos idos no aqui e agora. Por meio dessa mediação que a roda de capoeira permite as histórias, as dores, alegrias e desejos são compartilhados por todos na roda. Assim o diálogo entre as gerações se dá em fluxo contínuo. O fluxo pode ser turbulento como a região em que um rio caudaloso encontra o oceano. As gerações atuais assim estão nesse encontro entre os desejos do passado e as possibilidades e desafios do presente.

Mas o hoje não é simétrico ao ontem. Assim novas questões surgem e antigas perdem sua importância. Como conciliar as demandas do hoje com as esperanças dos que se foram? É fato que as novas gerações de capoeiristas tendem a possuir uma relação de ancestralidade com os mestres que os antecederam. É por meio desse jogo que a ca-

1 Universidade Federal do Ceará, doutorando em História Social.

poeira é ressignificada no presente. Sem esse diálogo a prática perderia sua razão de ser. Estaria congelada e sem potência criadora. O diálogo que constrói a tradição deixa marcas. Essas geram presenças materializadas como elos que ligam os viventes com os que o precederam. Marcando na corporeidade presente os sonhos, expectativas e medos desses partilhadas. O colocado de outra maneira a capoeira se faz entre uma conversa entre o passado idealizado e o presente de contradições. Uma forma de realização dessa conversa entre os tempos idos e o agora são as canções de capoeira usadas nas rodas.

As canções de capoeira permitem a transmissão de visões de mundo, de conhecimento seja por meio de narrativas, conselhos, ou mesmo por meio da zombaria. Assim buscamos analisar a partir das fontes fonográficas como as canções como se deu a difusão das visões de mundo e reivindicações dos capoeiristas por meio desse aparato técnico que são as gravações de álbuns de capoeira. Permitindo assim que as narrativas desse grupo heterogêneo possam ser conhecidas por um número maior de pessoas. Ajudam assim constituir o espaço formativo das novas gerações de capoeirista. Garantindo o acesso e a transmissão em fluxos narrativos de um saber fazer.

A possibilidade da gravação de canções de capoeira e posterior escuta dessas modifica a experiência com as canções. Não apenas permitindo que mais pessoas possam escuta-las, mas criando uma possibilidade de mercado para mestres e grupos de capoeira. Desta forma buscamos com esse trabalho analisar o impacto que a fonte fonográfica teve no interior da comunidade dos capoeiristas. Para isso partimos da segunda metade do século até os primeiros anos do século XXI, período em que uma nova transformação se gestou modificando assim mais uma vez a relação entre os capoeiristas e a difusão das canções de capoeira, sendo por tanto nosso objetivo observar na média duração os impactos

e transformações que a possibilidade de gravação e comercialização trouxe para a comunidade dos capoeiristas.

Assim defendemos que essas canções são um instrumento importante na formação e transmissão da experiência no interior da comunidade dos capoeiristas. Sendo não apenas as letras das canções de capoeira importantes, mas também outros elementos de igual ou maior dificuldade de apreensão de grande importância para essa construção. Assim é necessário que façamos uma análise que considere aspectos não verbais. As características emocionais são parte da mensagem que as canções de capoeira desejam transmitir em uma roda. Para que possamos adequadamente considerar os aspectos emocionais, rítmicos e performáticos das canções devemos estar atentos para os aspectos performáticos das canções. Tendo em mente também que ao depender do contexto essa ação performática do cantador² podem interferir no significado e sentido da palavra usada na canção podendo assim alterar a mensagem por completo. Carregando de ironia, zombaria, alegria, dor ou saudade a canção. Precisamos deixar logo de agora claro que as palavras nas canções de capoeira podem estar imbuídas de significados diversos e por vezes adversos do uso corrente a língua portuguesa usada no dia a dia.

Para refletir um pouco sobre isso poderíamos analisar a forma como as palavras “vadio” e “vadiar” são usadas. Estas palavras possuem o mesmo radical, sendo ligadas a ideia de indivíduos que se negam a trabalhar e vivem suas vidas de forma desonesta.

2 Cantador é a pessoa que canta as músicas de capoeira. O termo é usado ao invés de cantor devido à distinção feita pelos capoeiristas de que um cantor canta para alguém, enquanto o cantador canta em conjunto com os demais na roda que respondem o coro. Em uma roda de capoeira geralmente existem vários cantadores que se revezam. A função exercida pelo cantador está ligada diretamente ao andamento da roda e, por isso, em algumas rodas apenas algumas pessoas podem ser cantadores. Sendo essa é uma função de valor simbólico altamente relevante na qual estão presentes questões de cunho ritualístico, pedagógico e emocional da roda.

Sendo considerados termos de caráter pejorativo. Mas as palavras não são transparentes. Seus significados dependem da comunidade em que circulam. Desta forma os capoeiristas empregam outro valor semântico a palavra vadiar. Em que vadiar é algo positivo. Sim, existem canções de capoeira gravadas e regravadas que atribuem um tom negativo a essas palavras.

Um exemplo que podemos dar a ladainha *Torpedeiro Encouraçado*. Canção gravada e regravada por mestres como, Caiçara³ e Suassuna⁴. Em um dos seus trechos podemos notar que a conotação negativa que o ser vadio tem: “[...] foram contar minha mulher/Que eu era um grande vadio/Semana que eu não trabalho/Sustento mulher e filho [...]” (Suassuna, faixa3, 1975). O tom de protesto e a indignação na voz de Caiçara ultrapassa a letra, podemos notar um tom de raiva e surpresa por ser chamado de vadio. O mestre parece não aceitar ser chamado de vadio. Mas por que ser chamado de vadio parece ser tão grave? Podemos pensar que o mestre não se vê como vadio. Sendo um trabalhador, mesmo que sua definição sobre ser um trabalhador não seja a mesma da sociedade.

O mestre demonstra que em sua visão o “trabalho” é algo positivo, se identificando com um trabalhador. Por tanto mesmo que ele não esteja dentro da lógica do mercado de trabalho ele é trabalhador e não um vadio. Vemos aqui discussão como as categorias “trabalho” e “vadiação” são definidas e por tanto experimentadas pelos capoeiristas.

O mestre parece trabalhar na lógica das autoridades na qual entende que: “*Da mesma forma que os escravos, os vadios eram cidadãos “não-ativos” dentro da ordem vigente*” (DIAS, 2001, p. 61). Assim o

3 Antônio Conceição Moraes, nasceu, em 08 de maio de 1924, em Cachoeira BA, começou na capoeira em 1938 com Mestre Aberrê, foi formado por mestre Waldemar da Paixão, morreu em 27 de agosto de 1997. Capoeirista famoso e envolto em polemicas.

4 Reinaldo Ramos Suassuna, nascido em 16 de janeiro de 1938 em Ilhéus e criado em Itabuna, começou a praticar capoeira em Meados do Anos 50 devido à orientação médica, foi aluno de mestre Maneca e mestre Zoião. Fundador no ano de 1967 em conjunto com mestre Brasília do Grupo Cordão de Ouro na cidade de São Paulo.

mestre busca se distanciar dessa conotação, pois o mestre muito provavelmente sabia por experiência próprio o que significava ser qualificado como vadio. Não devemos duvidar da persistência dos estigmas que a preocupação das autoridades do final do século XIX início do século XX tinham em inculcar valores do trabalho em uma sociedade recém-saída do regime escravista. Desta maneira o mestre ao menos sabia o que a atribuição de vadio significava e como isso poderia ser prejudicial para sua vida. Fazendo dele alvo de atos da polícia que perseguia os ditos vadios. Foi necessário que alterações e críticas profundas na sociedade, impulsionadas pelos movimentos sociais e culturais negros da segunda metade do século XX, para que a vadiação fosse assumida publicamente pelos capoeiristas com algo de caráter positivo.

O que possibilita que outras canções possam positivar a vadiação passando a disputar semanticamente os significados do termo. Vadiar passa a ser sinônimo de tempo de liberdade. Em que se pode ser livre em que o gozo de seu tempo permite a alegria. Assim se inverte a lógica do dominador. Fazendo de um termo visto como pejorativo algo positivo. Assim a canção deixa o *Negro Vadiar* já em suas primeiras duas estrofes deixam clara essa inversão: “*Ioio me deixa ir pra roda/Iaia disse que posso ir/Deixa eu vadiar um pouco agora/Depois volto pra te servir*” [...] (Ábada Capoeira, faixa 12, /sd). Aqui os membros do grupo Abadá Capoeira Cão e Raposa não apenas positivavam a vadiação como também parecem fazer o uso do termo para se contrapor a lógica senhorial. Onde o negro da canção usava de suas táticas para por entre as brechas do sistema escapar da dominação. Onde existe a possibilidade de uma aparente aceitação do poder da sinhá ser apenas um artifício para o escravizado escapar do pesado jugo do trabalho forçado.

O que pode parecer engraçado. Pois essas pessoas não vivenciaram na pele a escravidão que sua canção narra. Isso caracteriza a tentativa da imaginação história volta para o passado da escravidão como o local de conflito em que a capoeira surgiu como luta de liberdade. Mas não nos enganemos, existe não apenas uma extrapolação imaginativa sobre o passado, mas a busca de se fazer uma ligação com esse tempo pretérito visto como ancestral de todo capoeirista

atual do qual os capoeiristas têm a missão de manter viva. Ou ao menos assim se vêem os capoeiristas. Contudo, tal ligação não é constituída apenas com o que a letra retrata, é necessária a criação de um laço emocional para que esses tempos idos possam ser evocados pelas canções. O que evidencia a existência de elementos performáticos ligados a uma função ritual. Cumprindo assim uma das funções que Luiz Renato Vieira busca sintetizar ao estudar as canções de capoeira:

[...] outra fonte, também oral, muito rica no tocante às tradições da capoeira são os cânticos apresentados no desenrolar das rodas. Sua análise permitiu a identificações de três funções básicas: inicialmente uma **função ritual**, fornecendo a animação da roda, juntamente com as palmas e a instrumentação. No tocante ao seu conteúdo, o cântico de capoeira cumpre o papel de **elemento mantenedor das tradições**, reavivando a memória da comunidade da capoeira acerca dos acontecimentos importantes em sua história (as lutas pela libertação, os quilombos, a ida – forçada, obviamente – dos capoeiristas à Guerra do Paraguai, as fugas da polícia, etc.) e dos nomes famosos nas rodas de capoeira. Além de ser um reavivador da tradição, o cântico da capoeira atua como **espaço dinâmico de constante repensar dessa mesma história**, dos princípios éticos nas rodas e da inserção da capoeira e do elemento negro na sociedade (VIEIRA, 1996, p. 45. Grifos do próprio autor).

O que corrobora nossa afirmação de que as canções possuem elementos performáticos indispensáveis para transmissão não apenas de narrativas, mas de uma maneira de ser específica dos capoeiristas. Assim podemos afirmar que as canções possuem funções para a realização do jogo da capoeira. Sobre seu ritmo as idas e vindas de dois capoeiristas no interior da roda são narrados feitos memoráveis de grandes capoeiristas do passado, conselhos são dados para os jogadores, avisos de perigo são transmitidos, entre outras funções. Criando um lugar em que as distinções sociais e status quo dominantes podem ser invertidos e mesmo negados. Desta forma no decorrer de uma roda da capoeira as canções cumprem um papel importante.

Essas funções se manifestam pelo jogo performático que o cantador realiza ao usar sua presença e voz para comandar a roda. Sem dúvida uma das funções mais importantes, sempre presente nas canções nas rodas de capoeira, é a de criar o clima emocional da roda através da cadencia rítmica, trazendo animação da alegria quando a roda pede, ou fazendo chorar nos momentos em que a solenidade da despedida de um amigo ocorre. Como exemplo dessa função emocional, podemos citar uma roda em que mestre Toni Vargas do grupo Senzala⁵ busca homenagear seu mestre, recém falecido em maio de 2011, demonstrando toda sua dor ao cantar a memória de seu mestre Peixinho.

Toni Vargas, não apenas nessa ocasião, mas em todas suas canções, transmite mensagens a partir de seu canto não usando apenas palavras, mas também pelo tom e cadencia de sua voz, marcados aqui pela dor e saudade. Tais elementos não textuais potencializam as mensagens que as canções buscam transmitir. Esses elementos retiram sua força e potência das experiências e o fazer-se do capoeirista compartilhados no interior da comunidade dos capoeiristas. Isso permite que a canção crie uma ligação em todos os iniciados na capoeira. O que permite que não apenas para as canções ganhem vida na frente de todos os presentes na roda, mas também dá vigor e energia à prática da capoeira. Podemos concluir a partir do apresentado até o momento que as canções transmitem suas mensagens de formas profundamente performáticas. E que seu uso na roda pelos capoeiristas configuram assim uma função ritual fundamenta para a constituição do universo simbólico dos capoeiristas.

Mas dizer simplesmente que algo possui um caráter performático não explica nada em si. É necessário pensar sobre como esse elemento performático atua nas canções. Assim também é preciso

5 Grupo Senzala foi fundado no ano de 1963 no Rio de Janeiro, por jovens cariocas que aprenderam capoeira na Bahia como Mestre Bimba. Sendo um dos grupos de capoeira mais antigos do Brasil. Possuindo sua sede no Rio de Janeiro e tendo filias em todo o Brasil e outros países.

minimamente compreender o que seria uma performance. Muitos estudos sobre os elementos performáticos forma realizados em vários campos das Ciências Humanas. Preferimos aqui usar as noções advindas dos trabalhos de Paul Zumthor e Victor Turner sobre a performance. Pois tais noções nos ajudam a pensar como a performance se liga a oralidade e o ritual. Sendo que essas características estão presentes nas canções de capoeira.

Mas é necessário, antes de continuarmos, fazermos uma pequena ressalva. Como anteriormente mencionado trabalhamos não propriamente com tais performances em loco, mas sim com uma forma específica de registro das canções, o LP. Desta forma serão analisadas as formas performáticas que este suporte nos permite vislumbrar, mesmo que na forma de vestígio. Após essa observação passemos a pensar a relação entre as narrativas e a performances com o intuito de conceituar o uso e a metodologia de análise das canções de capoeira.

Os cantadores usam da performance e de sua legitimidade como capoeiristas para transmitirem as narrativas contidas nas canções suas mensagens e convencer os presentes da verdade do cantado. Uma vez que não se pode separar o efeito de convencimento das narrativas das canções de seu caráter performático que auxilia na transformação das músicas de capoeira em elementos rituais na pratica da luta dança. Sendo que essa manifestação rítmica dos capoeiristas estão cheias de manifestações simbólicas carregadas de representações sobre a história da capoeira, seus grandes nomes e do cotidiano, podendo ou não fazer a ligação entre estes elementos, mas sempre, segundo Turner, carregados de uma simbologia que cria a atmosfera ritual diferenciando do simples cotidiano (TURNER, 1974). Desta maneira quando analisamos de forma mais próxima as canções podemos usar dessa simbolização do mundo mesmo quando falam de coisas corriqueiras do cotidiano em que aparentemente não existem aspectos simbólicos.

Tomemos como exemplo a canção, Negro do Quilombo de mestre Barrão, nela notamos que existem trechos que buscam reorganizar simbolicamente o cotidiano de negros escravizados: “[...] *O meu pai morreu no tronco/ No chicote do feitor/ O meu irmão não tem a orelha/ Porque o feitor arrancou/ Porque o feitor arrancou [...]*” Mas a frente o mestre coloca a ação desse negro idealizado, que sai de uma passividade sofrida e toma a ação em suas mãos: “[...] *Mas olha um dia/ Pro quilombo eu fugi/ Me tornei um guerreiro de Zumbi/ Com muita luta e muita garra [...]*” (MESTRE BARRÃO FAIXA 1, 1995.) Ao mesmo tempo em que dão sentido à vida como uma forma de se impor a violência transformando suas ações de agressão, mesmo que não declarados diretamente, em atos de justiça: “[...] *Pra fazenda eu retornei/ Soltei todos os escravos/ E as senzalas eu queimei [...]*” (MESTRE BARRÃO FAIXA 1, 1995). O sentimento de justiça se faz não apenas pela narrativa que a canção faz sobre a vida desse escravizado, mas também, sobretudo pelo gozo e tom de alegria nas estrofes finais, contrastando com a dor e sentimento de impotência do começo da canção.

Uma canção com uma letra tão explícita como essa, parece não necessitar de nada mais do que a análise textual para que se posamos desvendar seus significados. Mas, no entanto, não podemos acreditar que as letras são transparentes e que seu sentido seja dado apenas pelas palavras contidas nelas, como se as palavras e narrativas só pudessem ter um único sentido, negando assim novas possibilidades de entendimento. Pois agindo assim deixaríamos de notar toda uma camada de significações que são trazidos à tona pela carga emocional que a performance do mestre trás. Assim como outras canções, que falam sobre o período da escravidão, a sensação de injustiça e luta são potencializadas pela dor e revolta que o mestre carrega em sua voz. Permitindo assim por meio de sua performance fazer a ligação entre os tempos idos, as dores do agora e as esperanças no futuro.

Mas fica claro que a gravação não possui um registro completo da performance pois nelas tempo, espaço e corpo não estão presentes. Estes se manifestam nas gravações apenas de formas indiretas, existindo enquanto elementos ausentes. Mas as gravações são possíveis porque um dia essas ausências foram presenças. De tal modo que o registro dessas canções em gravações só pôde existir porque antes existiram performances. Portanto mesmo que a contrapelo podemos pensar nos estudos das performances através dos discos. Assim, quando falamos do elemento performático contido nas gravações nos referimos a vestígios. Vestígios esses de caráter variados que nos falam sobre as experiências de um grupo, o que nos ajuda perceber com a experiência por meio da ritualística e performance do cantado é significada e ressignificada pelos capoeiristas, sendo assim as canções um elo entre a consciência individual e a do coletivo:

Nesta hora, lembramos Paul Zumthor que, analisando a dança em outro contexto, escrevia que ela representava o “sentimento difuso da ritualidade do universo”. Consideradas do ponto de vista da comunicação, a consciência individual e grupal destas dinâmicas faz da participação a estes espaços uma experiência que é o foco da atualização/transmissão de uma memória social vivida e veiculada pelos corpos. De fato, “... um laço vivo existe, nas profundezas antropológicas, entre formas rítmicas e formas memoriais” vivas. Vale ressaltar, claro, que não se trata de uma definição (RIBARD, 2002, p. 4).

Assim as canções de capoeira comunicam esse laço vivo que se demonstra pela forma ritualizada das quais as canções de capoeira fazem parte. Conectando assim não apenas o indivíduo e a coletividade, mas também entre o presente e passado. O mundo material das lutas cotidianas e uma dimensão imaterial subjetiva em que a espiritualidade pode ser entendida como parte da vida. A musicalidade própria à capoeira está envolvida assim com a construção de um espaço limiar. A lógica do “mundo de pés para o ar”. Pois da mesma maneira que as músicas cantadas na roda possuem uma ligação com

a prática da própria, seus efeitos nos dizem que existem elementos que fazem com que a capoeira não seja uma atividade meramente física. Há uma camada simbólica que dá a entender a possibilidade de uma experiência partilhada. As canções ajudam a preencher de simbolismos a situação do jogo. As canções, portanto, preenche de Axé a roda de capoeira. Este é o momento ritual máximo da capoeira em que a simbologia performática encontra seu lugar. Onde o fazer-se dos capoeiristas se mostra na sua forma mais marcada e dinâmica. Mesmo que nem todos esses elementos se deem por meio da linguagem musical para transmitirem suas mensagens nas rodas de capoeira. Tais como o abaixar o berimbau para os dois jogadores encerrarem o jogo, por exemplo.

Defendemos dessa forma que é possível por meio das canções penetrar nesse universo de significados simbólicos que permitem aos capoeiristas entenderem os símbolos acionados e agirem sem necessariamente que haja a verbalização do mestre que comanda a roda. Os capoeiristas compreendem o que o ritual da roda pede que seja realizado naquele momento e assim o fazem de forma automática. O momento da roda é, portanto, um momento em que o mundo é ressignificado, colocando em suspensão a lógica externa, ao mesmo tempo em que se constituem as experiências do fazer-se dos capoeiristas para roda. Aqui sobre o som do berimbau o tempo se torna circular e os jogos do passado se reatualizam. Sendo um momento ambíguo em que se pode contestar a ordem social desafiando os poderes constituídos nesse momento de limiaridade:

Os atributos de liminaridade, ou de *personae* (pessoas) liminares são necessariamente ambíguos, uma vez que esta condição e estas pessoas furtam-se ou escapam à rede de classificação que normalmente determina a localização de estados e posições num espaço cultural. As entidades liminares não se situam aqui nem lá; estão no meio e entre as posições atribuídas e ordenadas pela lei, pelos costumes, convenções e cerimonial (TURNER, 1974, p. 117).

Assim nas rodas de capoeira existe um espaço em que as ambiguidades da vida se encontram, onde o forte pode cair e o fraco prevalecer. Mas a roda não é o espaço constituído apenas pelos jogadores, mas sim por todos os presentes. Assim como é necessário para o desenvolvimento do jogo aqueles que tocam bateria de instrumentos⁶ é essencial que exista a interações entre todos da roda cantando respondendo o couro e batendo palma. Para que assim os dois jogares possam entrar em um estado de transe, chamado de transe capoeirano. Definido por mestre Decânio, esse transe seria um estado de consciência alterada em que sobre a influência do ritmo e melodia das canções os capoeiristas se entregam de tal forma ao jogo que passam a agir como parte do ambiente em uma fusão de seus seres em que nas palavras do mestre um não sabe para onde o jogo caminhará apenas os dois em conjunto sabem para onde o jogo e a roda vão os levar (DECANIO, 2002).

Após colocadas essas considerações é necessário que voltemos a lembrar que nossos estudos não tomam como fonte propriamente as rodas de capoeira. Nosso objeto de pesquisa são as canções registradas em álbuns gravados no período do recorte. Como qualquer outro suporte de gravação sonora estes não são uma naturalidade. Mas um artefato técnico ao qual nós atribuímos um sentido de familiaridade e naturalidade devido as nossas experiências cotidianas. Nem sempre foi assim. Existiram épocas em que tal forma de emissão sonora era impossível. Assim ao tratarmos de fontes fonográficas devemos nos ater a toda essa complexidade. Quando nos referimos às gravações de canções de capoeira devemos ainda lembrar que essas canções não se dão a audição da mesma forma que uma música de bandas de forró por exemplo. Elas possuem uma finalidade específica, constituindo elemento fundamental para a prática da capoeira. As canções se dão para a prática da capoeira no momento da roda.

6 Conjunto de instrumentos usados nas rodas de capoeira constituída geralmente por três berimbaus, pandeiro atabaque, podem conter também um agogô.

Nada impede que as canções sejam ouvidas fora do espaço da roda. Mas por tudo que foi colocado antes sobre suas funções, fica claro que elas só encontram sua razão plenamente de ser quando sua execução se dá em conjunto ao jogo de capoeira. Ou seja, quando são cantadas em uma roda de capoeira, nesse momento é que sua performance ritual se dá em plenitude. Quando suas estrofes e acordes se encontram com as emoções e performances do cantador elas dão o tom da roda, permitindo assim a criação da atmosfera dos jogos. Guiando assim o ritmo e rituais em que os jogos acontecem. Permitindo assim como coloca Turner um deslocamento simbólico da realidade.

Mas quando pensamos na relação dos álbuns com as canções devemos salientar que estes não podem comportar a plenitude do uso das canções no decorrer de uma roda, uma vez que as canções gravadas nestes podem ou não corresponder ao momento que a roda está passando. Assim os álbuns se dão a outros usos pelos capoeiristas, como aprender canções e buscar inspiração na maneira de se cantar. Na tentativa quem sabe de imitar a performance desse cantador, ou aquilo que esses meios permitem que se transmitido do estilo individual daquele mestre que canta na gravação contida em uma das faixas dos álbuns. Ao contrário do que possa parecer, vemos com otimismo as possibilidades de análise dos elementos performáticos contidos nas gravações, mas, no entanto, cabe ressaltar que o máximo que temos acesso através dos discos são os seus vestígios que eles trazem consigo.

Desta forma quando mencionamos a performance nos referíamos não apenas a voz, mas também a corpos que dão volume e peso, volume e qualidade para essa voz, fazendo com que essa seja uma emanção desse mesmo e não apenas um som (ZUMTHOR, 2014). Sendo assim, quando pensamos nos álbuns de capoeiras gravados no período que essa pesquisa cobre e mesmo anteriormente e posteriormente temos apenas um vulto, um vestígio do

corpo que se congelou através dos meios técnicos de gravação. Não temos a performance em si, pois como conceitua Paul Zumthor, ela teria certos atributos ausentes na reprodução mecânica de sons que os LPs proporcionam:

[...] Muitas culturas no mundo codificaram os aspectos não verbais da performance e a promoveram abertamente como fonte de eficácia textual. Em outros termos, performance competência. Mas o que é aqui a competência? À primeira vista, aparece como *savoir-faire*. Na performance, eu diria que ela é o saber-ser¹ sic. É um saber que implica e comanda uma presença e uma conduta, um *Dasein* comportando coordenadas espaço-temporais e fisiopsíquicas concretas, uma ordem de valores encarnada em um corpo vivo (ZUMTHOR, 2014, p. 34).

Se tomarmos como padrão para performance essa maneira de saber ser que conceitua Paul Zumthor e mesmo quando pensamos sobre as reflexões sobre performance, limiaridade e ritual de Victor Turner, nos encontramos diante de uma questão que não pode deixar de ser abordada: a performance e a sua relação como o corpo. Pois tanto as competências performáticas como a capacidade de transferir uma carga simbólica ao ato de performance estão intimamente ligadas a corporeidade que permite expressar e dá peso e força a mensagem que se deseja transmitir.

Isso vale para a capoeira como um todo, pois ela é uma prática em que a expressão do corpo performático é a chave para sua realização. Pois não basta apenas em uma roda possuir o conhecimento técnico corporal para realizar as movimentações. É preciso um saber expressar-se de forma a carregar a emoção, mesmo quando essa é uma forma de distrair e levar a um entendimento que vai se realizar um movimento quando na verdade se fará outro. Aliás, talvez seja ainda mais necessário nesse momento essa ação performática. Pois se a performance da voz é algo que garante a eficácia textual, ela se encontra fortemente ligada a eficácia da linguagem corporal do can-

tador. Assim quando a canção é executada na roda ela necessita do comprometimento do cantor para que sua mensagem seja transmitida completamente.

Mas sem o corpo para dar vida para performance, como podemos pensá-la nos álbuns? Essa sem dúvida é uma questão que se interpõe para o prosseguimento desta pesquisa. Mas antes de respondermos, poderíamos analisar uma canção. *Dona Isabel*, de autoria do mestre Toni Vargas que narra uma outra visão sobre a abolição. Onde é contestada a ideia de uma princesa boazinha nas próprias palavras do compositor: “*Dona Isabel que história é essa? [...] / De ser princesa boazinha que libertou a escravidão?*” Para logo depois dizer que: “*Tô cansado de conversa/Tô cansado de ilusão*” (TONI VARGAS, FAIXA 1, 2005). Pelos trechos citados fica claro um sentimento compartilhado com uma boa parcela dos movimentos negros brasileiros no final do século XX. Mas por hora não nos focaremos de forma profunda nessa relação entre os discursos propagados no interior dos movimentos sociais e culturais negros e as canções de capoeira. Busquemos analisar como essa canção pode nos ajudar a dissolver esse imbróglio.

Antes de prosseguirmos cabe colocar que essa canção possui ao menos duas interpretações de amplo conhecimento entre os capoeiristas. A primeira que citamos foi a de seu próprio autor da canção, mestre Toni Vargas, a outra versão conhecida foi cantada por mestre João Pequeno de Pastinha. Desta forma escolhemos essa canção para analisar essa questão exatamente devido às suas duas conhecidas interpretações. Assim ao observarmos como esses dois mestres diferentes empregam suas vozes e experiências pessoais na execução desta canção podemos com uma maior facilidade percebermos os rastros deixados pela performance individual de cada mestre.

Quando Toni Vargas canta essa canção, na primeira faixa de seu álbum *Liberdade* de 2005, vemos todo na voz do mestre um senti-

mento de revolta, que não se pode calar diante as injustiças sociais de hoje. Entendidas pelo mestre com fruto da escravidão. Tal emoção incontida transmite um sentimento de traição, de alguém que foi enganado e descobriu a amarga verdade, portanto sua maneira de cantar está marcada pela revolta que toma conta de sua voz. Seu desejo parece ser o de realizar uma denúncia ao mesmo tempo em busca alertar para os novos capoeiristas sobre o preço da liberdade. Liberdade essa conquistada através de lutas e não por uma concessão. Assim, a marca de sua interpretação é a revolta e denúncia.

Passemos agora a versão de mestres João Pequeno. Sua execução dessa canção mais conhecida e divulga entre os capoeiristas está registrada em seu LP de 1989, que foi produzido por uma ação governamental através do Programa Nacional da Capoeira⁷. Nesta versão cantada por esse mestre existe sim todo um tom de denúncia, mas o que vemos aqui é uma postura diferente: se em Toni Vargas temos alguém que descobre a mentira que foi contada na escola, em João Pequeno vemos um desabafo de alguém que viveu toda sua vida em uma sociedade que o tratava com preconceito, por ser ele negro e capoeirista.

Pois ao contrário de Toni Vargas, João vivenciou na pele os anos iniciais de nossa república quando não apenas a capoeira, mas tudo que tinha relação com a cultura dos negros sofria perseguição estatal. Sua vida foi marcada pela construção dessa mentira que a canção denuncia. Quando Toni Vargas nasceu quando em 1959, quando o discurso da democracia racial estava em pleno vapor ocultando assim os preconceitos que ele encobria. João Pequeno já era um mestre de capoeira discípulo de um dos maiores nomes da capoeira, Vicente Ferreira Pastinha, o mestre Pastinha. João nasceu e viveu na Bahia passando por momento de dificuldade financeiri-

7 O Programa Nacional da Capoeira foi responsável entre o final dos anos 1980 a 1990 pela gravação de LPs de mestres capoeira. Entraremos em maiores detalhes sobre tal programa no tópico três deste capítulo.

ra e mesmo no final de sua vida com grande reconhecimento sua condição não era a das mais tranquilas. A forma como ele cantou essa canção possui uma serenidade, o que não quer dizer que falte à música todo um tom crítico que vai além da própria letra, é uma crítica como já dito anteriormente de alguém que viveu em uma realidade dura e que depois de muito refletir se ergue contra a opressão não em um rompante de fúria e indignação, mas sim em desabafo carregado de dor e de experiência que o permite ver a realidade de forma mais ampla.

Ambos os mestres cantão a mesma canção usando o mesmo ritmo e toque, mas com resultados com certas diferenças para o que a canção expressa em cada gravação. O que faz com que possamos identificar diferenças na execução desta canção nas vozes dos dois mestres vai além das vozes de cada mestre. É fato que ambos possuem vozes com características diferentes, apesarem de serem duas vozes roucas e fortes há nelas diferença enquanto a timbre a, cadencia e o sotaque de ambos os cantadores. Mas apenas o fato de não serem vozes iguais não é o suficiente para explicar o que diferencia a maneira como cada um deu vida à canção. Existe todo um matize de detalhes não apenas na vocalização de cada mestre, mas, sem sombra de dúvida, na forma com os mestres se portam ao cantar e a emoções que suas experiências os permitem transmitir por suas vozes. Sendo elas não apenas a de vida como também como cantadores. Assim as canções podem ser impregnadas pela emoção que o cantador deseja.

Como podemos ver, ainda subsistem vestígios da performance. Uma vez que sendo a mesma letra, o mesmo toque do berimbau⁸

8 Segundo o *Dicionário de Capoeira* de Mano Lima o toque seria: O ritmo e o tom empregados na execução do berimbau. “O berimbau é quem dita o jogo. Se toca ‘São Bento Grandé’, o jogo é ligeiro, vistoso. Se o toque é ‘Banguela’, é jogo de dentro, com faca. Se é ‘Santa Maria’, é jogo de baixo, lento, em que os camaradas se enroscando como minhoca ao rés do chão, semi-juntas, caindo docemente, como se fôssem(sic*) de algodão. Se é ‘São Bento Pequeno’ a luta é quasi(sic*) um samba” (CARYBÉ, 1995 *apud* LIMA, Mano. *Dicionário de Capoeira*. Brasília.

e mesmo estilo de canção⁹ seria de se esperar que com exceção da voz de cada cantador tivéssemos a mesma canção. Mas não é isso o que ocorre. Não ocorre nem mesmo em canções e ou músicas em que se exigem um padrão exato, tais como hinos e toques marciais. Isso não ocorre nem mesmo ao falarmos de gravações, quando interprete diferentes gravam uma canção elas possuem algo que evoca a performance. É a partir desses vestígios que buscamos analisar o performático das canções gravadas e formação de experiência dos capoeiristas nesse período. Podemos notar pelo próprio mestre João Pequeno em seu álbum gravado através do Programa Nacional da Capoeira como os indícios performáticos são algo interessante que nos ajuda a restituir tempo e corporeidade a essa voz registrada que se dá pela composição das faixas gravadas.

Na canção já citada, *Dona Isabel*, a voz do mestre ainda possui vigor e força denunciando que foi gravada antes de sua velhice. Ao contrário da canção *Quando Aqui Cheguei* (JOÃO PEQUENO FAIXA 5, 1989.) onde é notável como a voz do mestre já está cansada e desgastada. Ao cantar a estrofe: “*Quando eu aqui cheguei*” fica claro seu cansaço e dificuldade em cantar, no final do verso sua voz quase some. E isso se repete em outros trechos como se observa no final da canção “*Abançoe^(sic) essa cidade /Com todos seus moradores/E na roda de capoeira/Abençoe os jogadores*” (JOÃO PEQUENO FAIXA 5, 1989). Isso nos permite deduzir que pelo menos no caso de mestre João Pequeno o Programa Nacional da Capoeira utilizava-se de canções gravadas anteriormente em conjunto, gravações feitas pelo programa.

Oras isso nos coloca frente a uma questão performática diferenciada do conceito base que Zumthor utiliza na análise que o

Conhecimento Editora 3. ed. rev- ampliada, 2007). Como deixa claro o verbete do *Dicionário de Capoeira* existe uma relação entre os toques e os estilos de jogos.

9 Existe uma série de estilos de canções utilizadas nas rodas. Os quatro estilos mais utilizados na rodas de capoeira são o corrido, a ladainha, a quadra e a chula. Via de regra o único estilo utilizado em rodas do estilo de capoeira regional é o corrido.

autor realiza sobre a poesia oral. Uma nova dimensão deve ser introduzida aqui, a da relação da performance com os meios midiáticos. Assim concordamos com Dantas ao se referir sobre a performance nos meios midiáticos:

Se por um lado ela se configura como performance, na medida em que conserva alguns traços de sua execução “real”, por outro ela também se dá como leitura, na medida em que se apresenta em uma presença-ausência típica dos meios de comunicação. Assim, no estudo da canção midiática, o termo performance diria respeito aos vestígios da apresentação inscritos na obra e aos mecanismos que possibilitam esses elementos serem reconhecidos pelo público (DANTAS, 2005, p. 4).

Com base nisso é possível pensar também a relação entre as performances das canções e a indústria fonográfica. Na concepção de Zumthor não existe performance quando falamos de gravações. Pois há o sumiço do corpo e a ausência do tempo. De certa forma podemos adotar essa visão também para a forma como Turner vê a performance. Pois romper as hierarquias de mundo e construir um momento de limiaridade exige a presença de uma força capaz de não apenas simbolizar seus atos, mas de ser participante na realização desta ruptura da ordem cotidiana. Concordamos com esse pressuposto teórico que a performance está ligada a materialidade do corpo. Mas como visto antes, isso não significa dizer que não existe algo do performático nas canções gravadas, algo verificado tanto pela comparação dos vestígios performáticos entre João Pequeno e mestre Toni Vargas assim também utilizamos os estudos de Dantas sobre a performance no meio midiático. Do que foi posto até agora podemos começar a compreender como um cantador de capoeira se insere nesse jogo performático de divulgação e circulação das canções. Para tanto seria interessante pensar como a canção popular constitui relações entre a indústria fonográfica e os meios midiáticos. Aqui estamos diante de um jogo performático em que o saber comunicar é necessário:

A canção popular, como a conhecemos hoje, nasceu e se desenvolveu em um ambiente próprio da indústria fonográfica, desenvolvendo, aos poucos, seu modo midiático de ser. Como afirma Luiz Tatit, em relação à música brasileira, “foi o encontro dos sambistas com o gramofone que mudou a história da música brasileira e deu início ao que conhecemos hoje como canção popular” (TATIT, 2004 p. 35). Entre os extremos da música erudita e da música folclórica (que, de fato, muitas vezes tratamos como “popular”), a canção popular midiática tem entre suas principais características o jogo performático (DANTAS, 2005, p. 4).

Assim uma campanha de divulgação de um álbum ou show é produzida, quando se elabora os elementos de divulgação de uma turnê ou aspectos referentes a cartazes e todo o marketing também, trazem em si o elemento performático está lá. Saber lidar com a exposição e dela fazer uso para aumentar a circulação de um estilo musical, um cantor, uma canção é fundamental para que se atinja o sucesso e com ele vendas que propiciam lucros. É preciso construir essas imagens para que se possa criar uma aura que inventa astros. Mas quando pensamos isso aplicado à capoeira, vemos um problema, não que os capoeiristas não atuem dentro de jogos performáticos, mas raramente vemos mestres fazendo turnês de shows para a divulgação de seus álbuns, talvez as duas primeiras grandes exceções sejam os mestres Bimba e Pastinha¹⁰, mas mesmo eles, que fizeram turnês pelo Brasil e até mesmo no estrangeiro, não realizaram turnês para divulgar seus álbuns.

Então o capoeirista se insere igualmente a cantor de MPB, Axé, Forró, Pop e etc. em um jogo performático com as gravadoras (ao menos enquanto o advento da tecnologia da gravação caseira dos CDs). Esse jogo não se refere apenas à prática da capoeira. Ele diz respeito à

10 Vicente Ferreira Pastinha, nasceu em 5 de abril de 1889, na cidade de Salvador- BA, começou na capoeira com um africano de nome Bentinho na idade de 10 anos, quando este africano o observou apanhado de um outro menino. Em 1941 abriu o Centro Esportivo de Capoeira Angola. No Ano de 1964 lança com a ajuda de seu aluno Jorge Amado o livro Capoeira Angola. Em 1971 ficou cego após um derrame. Morreu em 13 de novembro de 1981.

forma como os capoeiristas se comportam dentro e fora de seus grupos. A imagem que transmitem e que seus gestos, trejeitos e maneiras de se porta cria em torno de si uma representação. Essa possui vez evoca um tipo ideal do que seria o capoeirista dotando assim ele de legitimidade. Mas não basta parecer um capoeirista, é preciso se portar como tal. Para que a imagem tenha no que se ancorar o capoeirista precisa estar em conformidade com o saber fazer-se da capoeira. O que garante o reconhecimento entre os capoeiristas, que são os principais consumidores de produtos, e que são responsáveis por dar o aval a esse produto.

REFERÊNCIAS

FONTES

DECANIO FILHO, Ângelo Augusto. **A herança de Pastinha**. Salvador. CEPAC, Coleção S. Salomão n. 3, 2. ed., 1997.

DECANIO FILHO, Ângelo Augusto. **Transe capoeirano**: Um estudo sobre estrutura do homem e modificações de estado de consciência durante a praticada capoeira. Salvador. CEPAC, Coleção S. Salomão nº 5. 2002.

MESTRANDO CHARME. Álbum Mestrando Charme canções inéditas Vol. II, Abadá Capoeira. Cooperdisc Editora LTDA sob encomenda da Red Sun LTDA s/d.

MESTRE BARRÃO. **Afro-Brazilian musica Axé capoeira Festival Records**. Vancouver, Canadá, 1994.

MESTRE COBRA. **ABADÁ CAPOEIRA MESTRE COBRA**. Cooperdis Editora LTDA sob encomenda da Red. Sun LTDA. s/d

MESTRE TONI VARGAS. Álbum, **Liberdade**. Cooperdisc Editora LTDA sob encomenda da Red. Sun LTDA 2005.

MESTRE JOÃO PEQUENO. **Quando aqui cheguei**, faixa 1. Álbum, Mestre João Pequeno -Lp-Programa Nacional de Capoeira-1986.

Suassuna, Reinaldo. Álbum Capoeira Cordão de Ouro: Mestre Suassuna

e Dirceu. Continental, LP. São Paulo, SP. 1975.

BIBLIOGRÁFICAS

DANTAS, Danilo Fraga. A DANÇA INVISÍVEL: sugestões para tratar da performance nos meios auditivos. **XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, Rio de Janeiro, 2005.

DIAS, Luiz Sérgio. **QUEM TEM MEDO DA CAPOEIRA?** Rio de Janeiro, 1890-1904. Secretária Municipal das Culturas Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, Divisão de Pesquisa, 2001.

LIMA, Mano. **Dicionário de Capoeira**. Brasília. Conhecimento Editora, 3. ed. rev. ampliada, 2007.

RIBARD, Franck. Memória, identidade e oralidade: considerações em torno do carnaval negro da Bahia (1974-1993). **Trajeto Revista de História UFC**. Fortaleza, 2002.

VIEIRA, Luiz Renato. **O jogo de capoeira: cultura popular no Brasil**. Rio de Janeiro: Sprint. 1996.

TURNER, V. **O processo ritual: estrutura e anti-estrutura**. Petrópolis: Vozes, 1974.

ZUMTHOR, Paul. **PERFORMANCE, RECEPÇÃO, LEITURA**. 1. ed. São Paulo. Cosac Naify, 2014.

O risco vermelho, o sonho azul Cultura impressa e esquerdas brasileiras no jornal *Nação Cariri* (1980-1987)

Kalil Tavares Fonteles¹

INTRODUÇÃO

Existe uma “santa cruzada” tentando questionar a produção cultural dos anos 60. Ora, mesmo que se admitam grandes equívocos, é inegável que foi nesta década que aconteceu o último grande momento na construção da cultura brasileira, deixando marcas que se estendem até nossos dias (EDITORIAL, 1983, p. 4).

O editorial de *Nação Cariri*² publicado em maio de 1983 revela-se como ponto central para o estudo dos enunciados, debates e tensões em torno das ideias sobre a cultura popular na segunda metade do século XX, no Brasil. A “santa cruzada”, isto é, a crescente virada nas análises críticas a respeito da atuação do que se convencionou chamar “geração 60” - aqui muito direcionada aos quadros do CPC (Centro Popular de

-
- 1 Mestrando em História Social pela Universidade Federal do Ceará. Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
 - 2 *Nação Cariri: um jornal de cultura e ideias*. Publicação inicialmente impressa no Crato/CE, posteriormente em Fortaleza/CE. Teve dez números em 1980 e 1987. Entre seus principais realizadores, artistas, poetas e jornalistas da lavra de Oswald Barroso, Rosemberg de Moura (Cariry), Firmino Holanda e Geraldo Urano. A análise mais detalhada dos poemas e da experiência poética em *Nação Cariri* estão em desenvolvimento na dissertação de mestrado ora em curso: “Preto e branco, azul e vermelho: Cultura Popular, Tempo e Literatura no jornal *Nação Cariri* (1980-1987).

Cultura), o PCB, bem como, de maneira geral, os discursos do teatro e da arte engajada na década de 1960 - é o espaço comum de discussão por onde vão passar as conhecidas críticas aos “equivocos”, nomeadamente a uma atuação “autoritária”, “populista” ou “dirigista” de parte da intelectualidade então preocupada com a revolução brasileira atualidade então preocupada com a revolução brasileira (RIDENTI, 2010, p. 85).

O estudo propõe discernir as tendências e os enunciados concernentes à “geração 60” a partir do início da década de 1980, não com o intuito de estabelecer um marco posterior e definidor de uma outra geração de “80”, mas sim com o foco atento às condições de possibilidade de um outro discurso sobre a cultura popular gestada ali. O objetivo tampouco é dissecar a definição de cultura popular corrente na década de 1960 e seus já intrincados debates (GARCIA, 2004, p. 127-162), mas sim perceber suas reelaborações, retornos e recorrentes ancoragens no discurso de grupos e indivíduos.

A “GERAÇÃO 60” OU COMO REINVENTAR O PASSADO

Segundo as leituras de Reinhart Koselleck, o escopo principal é entender as relações complexas entre espaço de experiência e horizonte de expectativa a partir dos textos e do conflito temporal ali presentes (KOSELLECK, 2012, p. 305). Pois a experiência das definições e da atuação dos artistas e intelectuais da década de 1960 é basilar para a compreensão dos projetos culturais aqui analisados mais a fundo. “Se equivocos houve”, digno de nota é também observar que aquela geração fora o “último grande momento da construção da cultura brasileira” (EDITORIAL, 1983, p. 04).

Através da janela e do espaço de experiência daquela geração é possível fazer análises em torno da atitude frente àquelas temáticas no futuro passado na década de 1980³. A criação de um passado recente - a experiência da década de 1960 - revela muito mais a continuidade de um debate, seu luto ou o seu retorno, porquanto preserva um *conflito histórico* experienciado no contemporâneo.

Revela-se mesmo uma importante análise desse *contemporâneo*, lugar de incômodo e da teimosia do tempo, instilando o interesse de um olhar sobre outros tempos, misturando-os, tornando-os assim *urgentes*. É certo que a reflexão sobre a história se encarrega de nos legar a importante tarefa de ligar os pontos, aquilo que tantas vezes faz aproximar o distante. O outro no mesmo, e vice-versa. É que antes de querer dividir essa história em gerações - uma de 1960 e outra de 1980 - esta história pretende perceber aquilo que Michel de Certeau atesta como o louco da escrita, a incansável e infundável procura pela escuta e compreensão do outro no escrito e na fala (CERTEAU, 2015, p. 15). Para Certeau, o místico é o “seduzido do Outro” por excelência, a figura que não cansa de querer tantas vezes encontrar em si um dos *múltiplos espelhos e janelas* que dão em outro lugar. Esse constante movimento, impulsionado por um *desejo*, só se faz e só se instaura com a permanente *promessa* (também um dos lugares da poesia) de algo que não está lá.

O tema do popular (se é que podemos chamá-lo *tema*) é o incômodo da escrita, o louco que anima e que mantém a promessa. Nesse sentido, a denúncia de certa parcela dos autores em relação ao “populismo de esquerda” não se presta a uma mera avaliação sociológica dos pares no correr do tempo cronológico, mas sim

3 É o caso da criação de grupos e publicações e seus projetos para a cultura e para a atuação política. É importante notar que as principais tendências aqui estudadas orientavam-se no mais das vezes para a criação de partidos políticos, alguns deles não saindo do papel. Marilena Chauí, aqui estudada, e a criação do PT; e Oswald Barroso, a partir da *Nação Cariri*, com ideias para a criação de um partido marxista-leninista, são formas de atuação política e intelectual em gestação naquele período.

do retorno possível a um estado puro onde não mais o intelectual tomasse de conta dos mecanismos de compreensão do popular, mas que o popular tomasse as rédeas de uma forma equivalente de compreensão de si. Nunca o povo esteve tão aí, jamais o morto tão enlutado em uma escrita. A partir daí é possível perceber um novo em torno do antigo: ao que estava oculto (inclusive para uma esquerda) deve agora aparecer, tornar-se visível. A escrita de uma “história popular” se presta ao esforço de uma ficção do ausente, a um corte epistemológico na cultura brasileira, aberta que deve estar agora a um Brasil da gente miúda. Trata-se, por certo, da inserção de novos significantes a novas perguntas e a novos leitores.

Posto isso, cabe salientar que este estudo propõe uma discussão historiográfica em torno dos projetos, retornos e “heranças” do ideário dito “romântico revolucionário” de certa parcela da esquerda na década de 1980. Nosso estudo propõe um diálogo com o trabalho desenvolvido por Marcelo Ridenti em alguns de seus estudos, principalmente aqueles que fazem referência ao caráter “romântico revolucionário” das esquerdas brasileiras da chamada “Geração 60” (RIDENTI, 2007, p. 273). Ali onde vemos os elementos menos iluministas e racionalistas creditados a certa esquerda “mística” ou “cristã”, um esforço quase hipócrita de uma “pequena-burguesia” devotada, “elite de santos com uma missão revolucionária”, como nos informa Ridenti (2007, p. 282), examinaremos o exato sentido de alcance desse corpo ausente, desse outro invocado no discurso místico e poético, apressadamente analisado por certa historiografia.

Em importante livro concernente ao tema das esquerdas e à produção cultural, Marcelo Ridenti (2007, p. 107) afirma com desabusado fôlego:

Em 1980, as condições eram outras: a sociedade havia se modernizado e urbanizado, o nacionalismo terceiro-mundista era coisa do passado, o culto ao povo cedia lugar no imaginário do PT à constituição de classe trabalhadora, assim como se esgotava a noção de partido de vanguarda informada pelo marxismo-leninismo. Não havia como a brasilidade revolucionária expressa nas obras artísticas dos anos 60 permanecer.

A passagem de Ridenti apresenta no mínimo uma leitura enviesada para as lentes dos historiadores mais atentos. Aquilo que ele tão bem estuda e afirma, a brasilidade revolucionária, tendo suas raízes no novo modelo empenhado pela intelectualidade e meio artísticos nas décadas de 1950 e 1960 no Brasil desmoronam com um punhado de alegorias simples que vão desde a “modernização” da sociedade à onipresença e onipotência da perspectiva estético-política do recém criado Partido dos Trabalhadores. Tudo isso para dar conta do esfacelamento de uma estrutura de sentimento (otimamente referenciada em Raymond Williams) que ele tão bem localiza na produção cultural revolucionária brasileira. “O culto ao povo”, que ele evoca, expressão que mais uma vez joga no mero misticismo anti-racionalista certa atitude revolucionária, é o tema e o objeto do que observamos no editorial de 1983 de *Nação Cariri*, de uma “santa cruzada” tentando questionar a produção cultural dos anos 60” (EDITORIAL, 1983, p. 04).

Nota-se que a análise de Marcelo Ridenti encontra eco em certa postura intelectual observada na década de 1980, universitária e desmistificadora, onde o “culto ao povo” daria lugar ao ataque e denúncia do chamado “populismo de esquerda”, creditado à geração anterior. São conhecidos os *Seminários* de Marilena Chauí publicados em 1984 para a coleção editada pela Brasiliense *O Nacional e o Popular na Cultura Brasileira*. Ali, como de resto em outros textos contemporâneos, a

exemplo de *Impressões de Viagem: CPC, Vanguarda e Desbunde (1960-1970)*, de 1981, de Heloísa Buarque de Hollanda, e *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*, publicado em 1985 por Renato Ortiz, entre vários, o tema do Nacional-Popular se converteria no objeto do populismo em vigor tanto à esquerda quanto à direita no Brasil. A imagem do povo evocada pelos militantes de esquerda, principalmente a partir dos idealizadores dos Centros Populares de Cultura, bem como das produções vinculadas a esse contexto, denotariam, para uma nova esquerda, o centro da discussão sobre a atitude da “geração 60” frente ao popular e as heranças que deveriam ser deixada para trás.

Marilena Chauí parte de uma concepção marxiana clássica para analisar o fenômeno do nacional-popular na história moderna e em especial no Brasil. Tentando explicar à maneira de Gramsci o nacional e o popular na cultura, Chauí não poderia fugir às concepções gramscianas de hegemonia, para quem, em sentido amplo, cultura significaria um espaço de poder e de consentimento, regido pelo conjunto de crenças e de relações institucionais entre uma sociedade civil - cujo maior exemplo é a figura do intelectual - e o Estado. É também nesse sentido que a questão da cultura se põe de vez em termos de “relação de força” (ORTIZ, 1985, p. 77) e, portanto, de classe.

O intelectual, figura de proeminência histórica junto ao poder, não poderia e não deveria mais guiar, em um intuito vanguardista, os caminhos dos movimentos populares e do povo. Vê-se que a disposição conduz a uma crítica estética e política de certa atitude revolucionária, posto que um dos documentos mais observados pela nova intelectualidade é o *Anteprojeto do Manifesto do CPC*, pouco divulgado à época de sua edição, em 1962, mas bastante lido e debatido na década de 1980⁴. É notório, em muitas de suas passagens, o disposto:

4 Basta ver a publicação na íntegra do “Manifesto” editada pela revista de cultura paulistana *Arte em Revista* em março de 1979, em seu primeiro número. A publicação tinha como um de seus objetivos “entender o que se passa hoje no Brasil, no domínio das artes” à luz do resgate das propostas da chamada “Geração 60”, visto ser “necessário se reportar à nossa tradição artística, e de forma mais imediata, à efervescência cultural e política dos anos 60” (ARTE EM REVISTA, 1979)

Para nós tudo começa pela essência do povo e entendemos que esta essência só pode ser vivenciada pelo artista quando ele se defronta a fundo como fato nu da posse do poder pela classe dirigente e a consequente privação de poder em que se encontra o povo enquanto massa dos governados pelos outros e para os outros. Se não se parte daí não se é nem revolucionário, nem popular, porque revolucionar a sociedade é passar o poder ao povo (MARTINS, 1979, p. 69).

O trecho do *Manifesto do CPC* é elemento de intensa discussão quando das disposições sobre os lugares do intelectual e do povo, o lugar de quem fala e o lugar de quem escuta. No documento, “os membros do CPC optaram por ser povo, por ser parte integrante do povo, destacamentos de seu exército no front cultural” (MARTINS, 1979, p. 69). Disposição essa que para um novo discurso político-cultural pode parecer espantoso, haja vista o trecho do artigo de Marilena Chauí para a mesma revista, um ano mais tarde:

Para aqueles, como nós, que passaram pela experiência histórica do populismo, as expressões “cultura popular” e “cultura do povo” provocam certa desconfiância e vago sentimento de mal estar. [...] O populista é obrigado a admitir a realidade bruta de uma cultura dita popular ao mesmo tempo em que precisa valorizá-la positivamente (como solo das práticas políticas e sociais) e negativamente (como portadora dos mesmos atributos que foram impingidos à massa)” (CHAUÍ, 1980, p. 15).

Em “Notas sobre a Cultura Popular”, escrito em 1980 para o dossiê do terceiro número de *Arte de em Revista*, Chauí coroa o debate com a crítica direta que irá se manifestar em outros livros e artigos, isto é, a denúncia do populismo como postura autoritária frente às manifestações do povo - desta vez entendido no debate cultural a partir de um recorte de classe - assim fazendo-se desviar de uma tópica que pendesse para uma compreensão do nacional como ideológico, isto é, do nacional-popular.

Essa dimensão do debate descarrega todo o peso de uma ‘herança autoritária das esquerdas’ para experiências que pensadas em sua historicidade revelariam nuances e circunstâncias específicas. Vale ressaltar, por outro lado, que o objeto de discussão deste trabalho não é a produção dos anos 60 e os debates inseridos naquele contexto, mas a reverberação de um *conflito* que permeia os debates duas décadas mais tarde. A pecha de movimentos “pequeno-burgueses” (RIDENTI, 2007, p. 283) não caberia para as análises deste trabalho uma vez que não é nosso objetivo uma apreensão puramente sociológica dos grupos, mas sim ver como uma “teologia do fantasma” (CERTEAU, 2015, p. 02) faz compreender o lugar do ausente, o espaço votado ao morto; em suma: àquele que não tem uma fala. As disputas mais e mais se aproximam ao status de melhor perscrutador do popular em um contexto em que o intelectual soa como voz autoritária.

A VOZ EXTÁTICA E O ‘LUGAR DA ESCUTA’: UM PROBLEMA DE HETEROLOGIA

Ah, pudésseis compreender que lhe cumpre desaparecer!
Ainda que o aperte a angústia de desaparecer.
Enquanto sua fala prolonga o aqui,
Ele já está lá onde não o acompanhais...
E ele obedece indo mais além.

(RILKE, *apud* BLANCHOT, 2011, p. 170).

Os poetas reunidos na publicação dos números de Nação Cariri têm a missão conjunta de perpetuar um debate que nem sequer começaram. As rugas em torno da herança dos anos 60 estavam em boa parte das publicações e debates entre as esquerdas em um contexto de reorganização de grupos e ideias na redemocratização, durante os anos 1980. Como já observado, novos caminhos se queriam abrir frente às experiências recém-soterradas de uma brasilidade revolucionária (RIDENTI, 2010, p. 107). Observaremos, por outro lado, como as experiências ganham

novos focos e fôlegos, e como parte das experiências de esquerda dialoga e perpetua aquilo que poderia soar místico e redentor.

A citação de Blanchot referente aos *Sonetos a Orfeu*, nas *Elegias de Duíno*, revelam o ponto fulcral por onde passa a leitura do poeta austríaco Rainer Maria Rilke, ou melhor, por onde se alcança o ponto fundamental referente a um certo esforço estético e, desta vez, também artístico: o espaço órfico de que fala Maurice Blanchot é o lugar mesmo da fala poética. “Ah, pudésseis compreender que lhe cumpre desaparecer!”, exclama a voz poética. Diante disso, cabe retornar a uma questão fundamental: era ou não era o objetivo ético e estético principal de toda uma ou duas gerações, em um determinado momento, o desaparecimento quase integral de si em nome de uma outra voz, uma outra vez e momento conclamados revolucionária ou melancolicamente?⁵

Empreendimento pouco usual, o esforço de compreensão de uma operação intelectual, artística e política como essa pode parecer equivocada ou errônea. Afinal, como poderíamos conceber que alguém tome como seu o espaço do outro? Entrar na questão suscitada tantas vezes por intelectuais aqui apresentados - a exemplo de Marilena Chauí, Francisco Weffort, Heloísa Buarque de Hollanda - seria assumir como nossas preocupações que, à rigor, não devem passar como óbvias. Pois é certo que o empreendimento ético/estético da “geração 60”, tantas vezes acusada de *populismo*, passou pelo crivo de seus novos debatedores como o pecado capital das análises sociais e dos intelectuais, onde o *espaço* dos oprimidos deve ser resguardado da sanha onerosa da fala acadêmica ou mesmo dos poemas “pequeno-burgueses”.

5 Para autores como Marcelo Ridenti, esse esforço de ‘desvio interior’ soaria demasiadamente demagógico ou mesmo “populista”, postura “pequeno-burguesa” com origem nos grupos sociais cristãos, como no estudo realizado a respeito da “Ação Popular” (1962), especificamente em sua virada ao maoísmo e a “proletarização dos militantes”. Em inúmeras entrevistas coletados pelo sociólogo, imperava naquela experiência o “esforço de identificação com o povo trabalhador”, com o escopo de “viver a vida, o sacrifício, as alegrias e as dores de um trabalhador” (RIDENTI, 2007, p. 270). Assim, pondera tal atitude como a de ‘santificação’ dos militantes vinculados a essas experiências de esquerda cristã - em suma: a dos intelectuais que querem ‘ser povo’.

A partir do século XIII, Segundo Michel de Certeau, o discurso poético passa mais e mais a se confundir com um discurso místico, tradicionalmente localizado nos séculos XVI e XVII, período nos quais as proposições modernas da razão e do sujeito cartesiano se constituem. Ali, a palavra e a coisa começam a operar com suas engrenagens simétricas. Não à toa De Certeau se põe a investigar um “sujeito crístico” no seio do nascimento da razão moderna, pois seu fundamento ontológico não se encerra em um *cogito*, mas no espaço do deserto, ali onde a razão está sempre do lado de fora. “Deixa teu país”, anuncia a voz divina na passagem bíblica. O “eu” empregado pelo sujeito que se quer moderno confunde-se com o ausente, com o fora, fascina-se pela “desposseção” - realiza-se enfim como um “eu móvel”. É bem verdade que para os poetas místicos do século XVII, a exemplo de Jean-Joseph Surin, o “verdadeiro” de um “eu” interior só é conhecido através do espaço que ele abre para um *anúncio* de um outro.⁶

Ali onde supomos separar uma ‘história revolucionária’ e uma ‘história religiosa’, compreenderíamos as conexões inescapáveis de sua configuração ao nível dos acontecimentos históricos. No Brasil, a Teologia da Libertação junta, mística e revolucionariamente, as perspectivas temporais aparentemente mais díspares entre o eterno e o histórico, o passado e o futuro, a memória e o presente. Não nos compete aqui tomar como objeto as produções

6 É essencial estabelecer a importância do estudo do fabulário místico para este tópico. Foi muito comum para uma tradição mística, durante os séculos XVI e XVII, “o desejo” (para utilizar uma expressão certauniana) de localizar o divino em suas variadas formas. Os cânticos e poemas são reveladores, mas também os relatos que davam conta de personagens comuns, marginais, imagem que começa a emergir nesse período como modelo estético e político. Ela revela a tentativa de conhecer a verdade do Uno por meio da figura humilde, não acadêmica, de Deus. Não à toa o jesuíta exorcista Jean-Joseph Surin (1600-1665) se dedicou às inúmeras vozes e à escuta através de onde ele pudesse “falar no lugar do outro” (p. 297), ali onde ele pode ser visto como escritor solitário, mas conectado a tudo que lhe escapa (o corpo ausente), pois “sem dúvida o público, assim como a multidão onde se perdiam os loucos do Cristo, é para o texto místico a figura real do Deus que procura e supõe a *oratio* solitária, Deus deve estar aí e ‘tornar-se’ atento ao discurso que lhe é dirigido” (CERTEAU, 2015. p. 295).

e discursos da “Teologia da Libertação”, mas cabe mencionar que sua força e dinamismo entre as camadas intelectuais permitiram pensar e ensaiar uma fábula possível do poder e da voz dos oprimidos no campo de compreensão de uma realidade social, cultural e política.

Nota-se a aproximação estética e política de um objetivo comum de “desposseção” no trecho do artigo de Oswald Barroso para o terceiro número de *Nação Cariri*, em janeiro de 1981:

Para vocês, simbolistas e parnasianos retardatários (mascarados ou não de modernistas), gostaria de transcrever trechos de Ernesto Cardenal à antologia “poesia nueva de Nicaragua”: ‘Exteriorismo é uma palavra criada na Nicarágua para designar o tipo de poesia que nós preferimos, [...] é a poesia criada com as imagens do mundo exterior, o mundo que vemos e apalpamos, e que é, em geral, o mundo específico da poesia (BARROSO, 1981, p. 11).

E continua, em citação:

O exteriorismo é a poesia objetiva: narrativa e anedótica, feita com elementos da vida real e com coisas concretas, com nomes próprios e detalhes precisos e datas exatas e cifras e fatos e ditos. *Enfim, é a poesia impura.* [...] Poesia interiorista, ao contrário, é uma poesia subjetivista, feita só com palavras abstratas como: rosa, pele, cinza, lábio, ausência, amargo, sonho, tato, espuma, desejo, sombra, tempo, sangue, pedra, pranto, noite...

É significativo que Oswald Barroso, um dos poetas mais ‘materialistas’ de *Nação Cariri*, se consagre nesse esforço teológico da passagem, talvez onde “ser o povo” não configure senão a possibilidade de compreendê-lo radicalmente. Não é bem isso o que fazemos enquanto historiadores, realizadores de uma he-

terologia?⁷ Oswald Barroso não assume um lugar de intelectual, mas de poeta - como o “poeta do povo”, Patativa do Assaré - para compreender os problemas de uma “poesia marginal”, mas também para criar um lugar de escuta, muito mais que um lugar de fala. Não é à toa aquela citação a Ernesto Cardenal, um dos principais teólogos e ativistas da Nicarágua, quando menciona a “poesia exteriorista”, poesia “criada com as imagens do mundo exterior, o mundo que vemos e apalpamos, e que é, em geral, o mundo específico da poesia”.

O que significa dizer que o mundo exterior é o mundo da poesia? Ao acusar os seus pares de “poetas parnasianos”, “interioristas” e “subjetivistas”, Oswald Barroso não só expõe o conceito da sua poesia, como também fala da matéria poética em sentido lato, ali onde a experiência mística e a experiência poética se interseccionam. A “obsessão” da escrita está mesmo naquilo que se repete, no que aprofunda a “necessidade” em que o escritor “se encontra de retornar ao mesmo ponto, de voltar a passar pelos mesmos caminhos” (BLANCHOT, 2011, p. 15). É o que vemos também em Rilke, nas *“Elegias de Duíno”*, quando da tentativa de encontrar o espaço zerado onde a intimidade e a exterioridade se confundem, onde a fala do poeta é mais e mais a fala exterior, ampliada e ao mesmo tempo *mortificada, extática:*

Através de todos os seres para o único espaço:
espaço interior do mundo. Silenciosamente voam as aves
através de nós. Ó eu que quer crescer,
olho para fora e é em mim que a árvore cresce!

É revelador entender como a tentativa de captar o ausente, dotando-o assim de presença absoluta e eterna, seja compartilhada teórica e teologicamente entre místicos e revolucionários. Da

7 “Qual é, portanto, o estatuto desse discurso que se constitui ao falar de seu outro? Como funciona essa *heterologia* que é a história, logos do outro?” cf. CERTEAU, 2012, p. 179.

mesma maneira que se tornaria impossível entender o místico sem a força de uma procura acalorada por tudo aquilo que lhe escapa, seria de igual maneira equivocado e simplista entender os poetas sem a dimensão limítrofe de tudo aquilo que não o configura, e que, no entanto, sempre comporá seu delírio. O tempo do poeta (e aqui o poeta dito engajado) é o tempo do outro.

A forma de entendimento de uma esquerda eivada da experiência teológico-mística, na década de 1980, é a da possibilidade de encontrar uma voz para aquele que não tem voz, um tempo para o oprimido. É nesse sentido que em inúmeros volumes de Nação Cariri esse tempo do popular deve dotar de sentido a escrita de uma história do povo, ancorada na fábula de sua revolução *no tempo*:

Um dos aspectos fascinantes da religiosidade popular é a sua capacidade de transformação, embora assente-se na tradição e no estabelecido. É um processo dialético. O conjunto de crenças, em um determinado momento histórico, pode oferecer uma “ideologia” alternativa [...]. Na história do Nordeste existem clássicos exemplos de grupos camponeses que a partir de crenças religiosas e messiânicas, com a orientação de líderes carismáticos, organizaram comunidades coletivas, com novas relações sociais e econômicas, contrárias aos interesses da aristocracia rural, e por este motivo foram cruelmente massacrados (CARIRY, 1982, p. 14).

Em *Rituais de Morte do Nordeste*, Rosemberg Cariry liga os pontos esparsos entre o sagrado e o profano e entre a história e a ficção. A história da morte no Nordeste tem a ver com o sofrimento implicado na herança do sofrimento secular oriundo da opressão e da exploração de classe. A tese de R. Cariry encontra eco nas incelenças e cantos populares entoados a partir dos rituais mortuários, como em um eco fúnebre da lida camponesa. A partir daí os movimentos de contestação implicados retroativamente - “*uma ressurreição dos mortos*” - nos variados registros de protagonismo popular: o movi-

mento dos Quebra-Quilos, Canudos e Caldeirão. Essas organizações moldam o ato político implicado mais adiante nas Ligas Camponesas e nas Comunidades Eclesiais de Base, tecendo o tempo da continuidade da história popular. É um saber implicado desde os poemas de Rosemberg Cariry: “*mitos, ritos e flautas/ que vez por outra explodem no coração/ nos corações camponeses/ nos punhos operários*” (CARIRY, 1980, p. 04). Vez por outra emerge no coração do povo a força anunciadora dos mitos, um misticismo necessário à compreensão da cronologia, remetendo a um certo conhecimento da história.

É o que observamos em Ernesto Cardenal, a referência poética para Oswald Barroso em sua poesia “exteriorista”. Os pontos poéticos e místicos mais uma vez se entrelaçam na proposição do tempo histórico do teólogo nicaraguense:

A nossa revolução é do presente, mas é, sobretudo, do futuro, no entanto é, do mesmo modo, do passado, porque o nosso passado tem sido também revolucionário. Em primeiro lugar houve uma *ressurreição* de mortos (na consciência do povo). Nossa história tornou-se imediatamente outra. O nosso patrimônio, que antes não se via, faz-se agora presente (CARDENAL, 1984, p. 31-32).

O trecho, retirado do livro organizado por Ernesto Cardenal em 1984, *Lições da Nicarágua: a experiência da esperança*, expõe a dimensão temporal necessária a uma visão revolucionária do real. Revolucionária mas também mística: “em primeiro lugar houve uma *ressurreição* dos mortos”, alusão cristã inserida à dimensão do mundo organizado segundo o tempo da crônica. A nossa revolução também diz respeito, não caberia dúvidas, aos mortos, portanto, ao passado: “o nosso passado também tem sido revolucionário”. É provável que a tensão entre um tempo histórico e um tempo do eterno seja o ponto que une os discursos da Teologia da Libertação e alguns dos textos de *Nação Cariri*, como de resto o *corpus* textual de várias produções do período.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo ora apresentado propôs-se a abrir caminhos e possibilidades de compreensão de experiências históricas muitas vezes dadas como fechadas. A década de 1980 no Brasil não tem apenas uma forma de compreensão, nem tampouco é o espaço e a vez de uma forma de encaminhamento de “obsessões” e temas unívocos. A cultura popular, objeto de maior debate na década de 1960, continua na base das disputas de boa parte de uma esquerda que se quer crítica de uma geração que errou em um objetivo que no mais das vezes nunca fora o seu. Ou melhor, foi e continua sendo o objetivo de parte das camadas progressistas a melhor forma de apreensão e escuta do que quer chamemos o “povo” ou o “popular”. O tema desta pesquisa concerne exatamente a esse *drama*: Não houve em nossa história recente caminhos válidos para sair desse problema que não fosse a sua reatualização: tomar esse ‘grande outro’ que foi a década de 1960 como espelho para novas posições.

Para aqueles que desejavam uma análise branda e nada romântica do “popular”, ocupados em uma dimensão que deixasse de fora sua intervenção enquanto intelectuais e de classe, impera em outros grupos o sopesamento da herança da “geração 60” no intuito de ver nela o traço profético e místico que carrega no fabulário revolucionário a vez e a voz dos oprimidos. Esse resgate vem na forma dos poemas e da escrita de uma história popular, central para os poetas de *Nação Cariri* que almejavam e escreveram a história dos pobres. Aqui, a aproximação com a Teologia da Libertação é grande e certamente deveria tomar muito mais espaço. Por ora, fiquemos com a porção de delírio e poesia de gerações que não conhecem décadas estabelecidas.

REFERÊNCIAS

- ARTE EM REVISTA. São Paulo. Ano I. N. 1, jan./mar. 1979.
- BARROSO, Oswald. **Recado aos acadêmicos precoces**. Nação Cariri. Cariri-CE. Ano I, n. 3, p. 14. jan./fev. 1981.
- BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011
- BUARQUE DE HOLLANDA, Heloisa. **Impressões de viagem: CPC, vanguarda e desbunde: 1960/70**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- CARIRY, Rosemberg. **Rituais de morte no Nordeste**. Nação Cariri. Fortaleza. Ano II, n. 7, p. 13-14. set/out. 1982.
- CARDENAL, Ernesto. **Lições da Nicarágua: a experiência da esperança**. Papirus, 1984
- CERTEAU, Michel de. **A fábula mística: séculos XVI e XVII**. Rio de Janeiro: Forense, v. 1, 2015.
- CERTEAU, Michel de. **História e psicanálise: entre ciência e ficção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- CHAUÍ, Marilena. **Notas sobre Cultura Popular**. Arte em Revista, ano II, n. 3, mar. 1979.
- GARCIA, Miliandre. A questão da cultura popular: as políticas culturais do Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE). **Revista Brasileira de História** 24.47 (2004): 127-162.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.
- MARTINS, Carlos Estevam. **Anteprojeto do Manifesto do CPC**. Arte em Revista, ano I, n. 1, jan./mar. 1979.
- NAÇÃO CARIRI. Fortaleza. Ano II, Nº. 07. Setembro de 1982.
- NAÇÃO CARIRI. Fortaleza. Ano III, Nº. 08. maio/jun. 1983.
- NAÇÃO CARIRI. Fortaleza. Ano III. Nº. 09. Dezembro de 1983.
- ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1985
- RIDENTI, Marcelo. Ação Popular: cristianismo e marxismo. **História do marxismo no Brasil**, v. 5, 2007.
- RIDENTI, Marcelo. **Brasilidade revolucionária: um século de cultura e política**. Editora Unesp, 2010.
- WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Concepções entre o “índio” e o “caboclo” nas canções de artistas amazônidas (1988-1992)

Jessica Maria de Queiroz Costa¹

INTRODUÇÃO

O trabalho² visa discutir brevemente como ideias sobre o índio³ e caboclo são manifestadas nas músicas de artistas da Amazônia, entre eles Nilson Chaves (PA) e Raízes Caboclas (AM), durante as décadas de 1980 e 1990, sendo que suas interpretações chegam a ser confundidas entre si.⁴ Através de algumas músicas selecionadas e também das vivências dos referidos artistas, busca-se compreender de que maneiras estão postas visões sobre esses indivíduos, pois, frequentemente são associados a uma noção de natureza, floresta, rusticidades, sujeitos fora do eixo “civilizado”.

1 Mestranda em História Social da Amazônia. Membro do Grupo de Pesquisa História Indígena e do Indigenismo na Amazônia – GP HINDIA. Endereço do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9560770718893934>. E-mail: jessicamqcosta@gmail.com.

2 O trabalho faz uma breve discussão sobre o tema, pois este será mais aprofundado na dissertação.

3 Estou ciente da limitação que a palavra “índio” infere às etnias indígenas, porém, este termo é utilizado no texto de acordo com a recorrência de seu aparecimento nas fontes.

4 Ambos são indivíduos que ocupam todas as regiões do Brasil, sendo que o caboclo, apresenta definições divergentes dependendo da região, portanto, deve-se enfatizar que o caboclo discutido aqui se insere no espaço amazônico brasileiro.

Tanto Nilson Chaves como o grupo Raízes Caboclas foram escolhidos por terem atravessado um momento de efervescência musical (MOREIRA, 2014), suas produções musicais foram direcionadas para panoramas mais regionais e pelo alcance a um público fora do eixo amazônida, uma vez que, ambos percorreram o Brasil e países estrangeiros com seus trabalhos musicais. Sendo que o grupo Raízes Caboclas fez uma participação na ECO-RIO⁵, ano de 1992, que tinha como objetivo principal discutir o meio ambiente e suas perspectivas futuras.⁶ A participação do grupo no evento também foi uma maneira de representar a Amazônia internacionalmente. O jornalista Achille Barros aponta o grupo Raízes Caboclas como os que levaram o cântico amazônico para o Brasil e para o mundo.⁷

O debate proposto é justamente pensar em quais perspectivas o “índio” e o “caboclo” são postos nesses cânticos amazônidas. Muitas vezes tais vocábulos se confundem em várias nuances, por apresentarem semelhanças de vivências, costumes e lugares de ocupações. Não é uma crítica específica de como se foi transmitido ideias de “caboclo” ou “índio”, pois isto não caberia aqui, mas sim pensarmos a partir das músicas, maneiras de discutir mais profundamente quem são estes sujeitos que ocupam um lugar tão importante na formação demográfica e social de uma região rica, como a Amazônia.

O ÍNDIO E O CABOCLO NA MÚSICA DA AMAZÔNIA

As palavras “índio” e “caboclo” apresentam variações de uso e significado, dependendo do contexto social, cultural, político e

5 Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro, em 1992.

6 A notícia de que a ECO-92 seria realizada no Brasil se tornou uma discussão recorrente e aparece em vários jornais da Amazônia, como o Diário do Pará (PA), pois muitos críticos reprovaram o lugar sede do evento, já que por uma questão “mais lógica”, o evento deveria ser realizado na cidade de Manaus (MA) ou de Belém (PA). Ver em: RIBAMAR, Fonseca. Amazônia para inglês ver. Jornal Diário do Pará. Belém (PA). 21 de abril de 1991. Ano VIII. Nº 2.762. p.A-2.

7 Jornal do Commercio (AM) Ano 1997. Edição 37262. Caderno Cultura. 7 de junho de 1997.

geográfico. De maneira geral, no dicionário Michaelis, “caboclo” se confere àquele indivíduo que nasce do branco com o índio, de atribuições mestiças como a pele acobreada e o cabelo liso e/ou aquele índio considerado “selvagem” e que mantinha contato com os colonizadores. Já a palavra “índio” - apesar de ser uma nomenclatura de cunho eurocêntrico -, se definido pela perspectiva étnica, seria aquele originário de um povo indígena e reconhecido como tal⁸, de modo que, o Estatuto do Índio (Lei 6.001/73) em seu artigo 3º, define o índio como: “todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional”. Isto é, não basta apenas a autodeclaração, se deve ser reconhecido pelo seu grupo étnico como indígena.

Agora, se olharmos mais especificamente para o campo antropológico e a partir de uma região específica, Richard Pace (2006, p. 79) afirma que, os caboclos da Amazônia brasileira são camponeses, extratores, povo rústico e descendentes miscigenados de europeus, índios e africanos e que, em quase todos os usos, se reconhece um tom pejorativo e raramente utilizado para chamar uma pessoa do mesmo nível social⁹. Em estudos realizados no interior do Estado do Pará, Deborah de Magalhães Lima conclui que o termo caboclo é fundamentalmente uma categoria de atribuição, ou seja, um termo de classificação social que é aplicado pelo “outro”, por alguém exterior, ao “caboclo”. Além disso a autora ressalta que

Na fala coloquial, o caboclo é uma categoria de classificação social complexa que inclui dimensões geográficas, raciais e de classe. Considerando a dimensão geográfica, o caboclo é reconhecido como um dos “tipos” regionais do Brasil (cf. IBGE, 1975). [...] Nesse sentido, os caboclos são reconhecidos pelos brasileiros em geral como o tipo

8 Definições retiradas do dicionário online Michaelis. Acesso em: 7 out. 2020.

9 Faz-se necessário dizer que o caboclo teve variações de definição de acordo com o contexto social e temporal, já foi associado principalmente ao índio, no período colonial. Sendo que esta associação ainda é muito difundida nos dias atuais e sua definição muda de acordo com a região.

humano característico o da população rural da Amazônia (LIMA, 1999, p. 6).

Para além da formação da população amazônida, tanto o índio como o caboclo estão presentes no imaginário popular e artístico. Desde muito tempo, os dois termos estão enraizados na música da Amazônia, como exemplo, basta rememorar a vasta obra de Waldemar Henrique¹⁰, que na composição “Uirapuru” (1976) conta uma aventura entre os rios, de um homem juntamente a um caboclo remador e contador de histórias, pois lhe contava diversas narrativas sobre os personagens do folclore amazônico, dentre eles o pássaro Uirapuru. Tal música nos apresenta o conhecimento hidrográfico desse caboclo e também o imaginário popular sobre o folclore amazônida. Logo, o meio ambiente, a fauna, a gente da Amazônia vêm sendo abordados no campo musical. E, sobre o índio, a música “Tamba-Tajá”, de mesmo compositor, faz alusão a uma lenda indígena do povo Macuxi que conta a história de um amor impossível de ser esquecido entre um índio Taulipang e uma índia Macuxi que, ao fugirem e morrerem juntos, seus corpos deram origem a uma planta verde e brilhante, até então desconhecida, o tamba-tajá (LOUREIRO, 2015).

MEIO AMBIENTE E MÚSICA DA AMAZÔNIA

Na década de 1970, a discussão sobre o meio ambiente e sua preservação bem como o campo da História e Natureza se tornam temas globais fundamentais, de maneira que fincavam sua importância em eventos internacionais como a Conferência de Estocolmo¹¹, em 1972. Embora, é preciso ressaltar que o tema da natureza na historiografia, já era pensado por historiadores como Marc Bloch, mesmo vivendo

10 Waldemar Henrique foi um importante maestro, pianista e compositor brasileiro para a cultura amazônica e brasileira. Sua obra abraça temas relacionados ao folclore amazônico, indígena e afro-brasileiro.

11 Foi a primeira reunião de chefes de estado organizada pelas Nações Unidas (ONU) para tratar sobre o futuro do meio ambiente realizada na Suécia, capital de Estocolmo.

e pesquisando em outro momento histórico (HORTA, 2013, p. 33). Com o ambientalismo¹² em voga, nos anos 1970, a Amazônia vai ganhando mais destaque nos debates ambientais, devido à sua notável importância para a regulamentação do clima global, manutenção de serviços ecológicos entre outros fatores, assim, esta gradual centralização da Amazônia gera um alcance internacional e acaba por contribuir nas produções artísticas da região, sendo uma delas a música.

Nas décadas de 1980 e 1990, o tema do meio ambiente continua em voga, principalmente porque os movimentos sociais, entre eles o movimento indígena, atuavam fortemente para reconhecimento de seus direitos durante o processo de elaboração do que seria a Constituição de 1988, logo, os trabalhos musicais da Amazônia, envolvidos nessa conjuntura, estabeleciam conexões alusivas às discussões ambientais, assim, também eram produzidas músicas temas concernentes aos seus habitantes, sua fauna e flora assim como sobre suas dinâmicas culturais. Seus habitantes, em geral, representados pelos indígenas, caboclos, as comunidades ribeirinhas, ou seja, todos aqueles que habitam a região.

Neste campo musical, Nilson Chaves (PA) e o grupo musical “Raízes caboclas” (AM) trazem ambos os sujeitos índio e caboclo, além da questão ambiental para suas respectivas músicas. Carlos Nilson Batista Chaves é um instrumentista, cantor e compositor brasileiro. Nascido em 1951, em Belém do Pará, é considerado um dos cantores paraenses mais conceituados que representa não só a música de seu estado, mas também da Amazônia. Nilson Chaves iniciou sua carreira artística – teatro e música - ainda muito jovem na década de 1960, no entanto, sua maior progressão artística aconteceu na década de 1970, antes mesmo de lançar seu LP Dança de Tudo (1977). Ao ser perguntado sobre seu interesse

12 Sobre este tema voltado para o norte do Brasil, ver mais em: DINIZ, Larissa Raposo Diniz. Identidade e engajamento político de ativistas do movimento ambientalista do norte e nordeste do Brasil. Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Recife, 2017.

mais específico sobre a música da Amazônia, Nilson Chaves conta que enveredou incisivamente para esse âmbito depois que aceitou uma proposta de apresentação de show de música amazônica para o coreógrafo Alwin Nikolais¹³ quando já estava no Rio de Janeiro em meados da década de 1970¹⁴. Logo, percebe-se interesses de um público externo pela música da Amazônia.

Já o grupo Raízes Caboclas surge na década de 1980, oriundo do Município de Benjamin Constant, no Amazonas (AM), localizado na região do Alto Solimões, fronteira com Peru e Colômbia. O grupo apresentava como membros iniciais Celdo Braga (violão, flauta e vocal), Raimundo Ângulo ou apenas “Kafuringa” (violão e voz), Osmar Oliveira (percussão e vocal) e Júlio Lira (atabaque e vocal). Seu trabalho musical acabou se tornando referência sobre a vivência do caboclo, do ribeirinho, de populações indígenas, da floresta em si, sendo até mesmo convidado para tocar na ECO-92. Celdo Braga conta que a sua geração não gostava muito de índios, havia muitos preconceitos e de uma maneira estereotipada os chamavam de “caboclos”, e por ter convivido com um indígena Tikuna, seu irmão adotivo, passou a ter empatia as suas causas, e levou esta reformulação de ideias para a criação de suas músicas.¹⁵ Neste sentido, entende-se também que as vivências dos artistas aparecem como um dos fatores para compreensão das ideias sobre o índio e caboclo alocadas nas suas músicas.

Foram escolhidas músicas dos álbuns “Amazônia” (1990) e “Em Dez Anos (outros Brasis)” (1991), do cantor Nilson Chaves (PA), bem como os LPs “Amazonas” e “Cantos da Floresta” do Grupo Raízes Caboclas (AM), lançados em 1988 e 1992, respec-

13 Foi um importante coreógrafo estadunidense que conseguiu combinar em suas danças abstratas movimentos com vários efeitos técnicos aliados à liberdade técnica e padrões estabelecidos.

14 Entrevista concedida à mim em 24 agosto de 2016.

15 Entrevista concedida à mim em 07 de maio de 2020.

tivamente. Esses LPs¹⁶ foram escolhidos por conta das suas temáticas que conversam entre si, como o meio ambiente amazônica em voga, juntamente com a sua fauna e flora e seus habitantes. A música “Amazônia”, que dá o nome do álbum de Nilson Chaves, dá um tom folclórico e abrangente ao arquétipo cultural da região pensado pelo cantor. Apresenta-se também a ideia de que o índio e o caboclo estão envolvidos com a natureza e tudo o que a cerca, como mostrado na letra a seguir:

Amazônia¹⁷
 Sim eu tenho a cara do saci, o sabor do tucumã
 Tenho as asas do curió, e namoro cunhatã
 Tenho o cheiro do patchouli e o gosto do taperebá
 Eu sou açai e cobra grande
 O curupira sim saiu de mim, saiu de mim, saiu de mim...
 Sei cantar o “tar” do carimbó, do siriá e do lundu
 O caboclo lá de Cameté e o índio do Xingu
 Tenho a força do muiraquitã
 Sou pipira das manhãs
 Sou o boto, igarapé
 Sou rio Negro e Tocantins
 Samaúma da floresta, peixe-boi e jabuti
 Mururé filho da selva
 A boiúna está em mim
 Sou curumim, sou Guajará ou Valdemar, o Marajó,
 cunhã...
 A pororoca sim nasceu em mim, nasceu em mim, nasceu em mim...
 Se eu tenho a cara do Pará, o calor do tarubá
 Um uirapuru que sonha Sou muito mais... Eu sou,
 Amazônia!

A composição acima é de Nilson Chaves e relata características, lendas folclóricas, os habitantes da região que fazem parte do ser do eu-lírico, embora não restrito à ele, pois são versos que acoplam aspectos e termos que provavelmente quem vive na Amazônia consegue identificar e se identificar, ou seja, é uma

16 No inglês, Longplay.

17 Música do álbum “Amazônia” (1990), porém também presente em “Em Dez Anos” (1991). Letra disponível em: <https://www.letras.mus.br/nilson-chaves/308707/>. Acesso em: 13 out. 2020.

música que se apresenta à um público específico, mas que também se define em vários aspectos para se apresentar ao externo. O verso, “O caboclo lá de Cameté e o Índio do Xingu”, pode ser remetido ao pertencimento do eu-lírico que soma tanto o caboclo como o índio em seu *ethos*. Todas essas características reportadas nos versos fazem do eu-lírico uma junção de costumes, lendas, sujeitos, fauna e flora, culminando em ser a Amazônia.

Já na música “tango amazônico”, de mesmo álbum do cantor, destaca-se o tom de criticidade da música no que se refere ao avanço do capital e denuncia uma exploração recorrente desde tempos coloniais¹⁸. Vê-se no verso “Do Tupi ao Guarani, só restou o Raoni”, como se o longo e perene processo exploratório capitalista tivesse dizimado civilizações indígenas. Restou apenas o cacique Raoni¹⁹. Apesar de certo exagero da crítica, pois sabemos que, mesmo após a invasão portuguesa, a diversidade de etnias indígenas no Brasil continua viva e presente, embora, não se deve olvidar que a exploração desenfreada do meio ambiente, continua matando, diretamente e indiretamente, não somente inúmeros indígenas e seus meios de subsistência, mas inúmeras comunidades que dele vivem. Ademais, percebe-se também um ufanismo protecionista à Amazônia, pois diz “A Amazônia é minha e ninguém tasca”.

Já acerca das músicas do grupo Raízes Caboclas, na chamada “Resgate” que abre o álbum “Cantos da Floresta” (1992) do Grupo Raízes Caboclas, escuta-se o cantar do verso “Nika uiíkana” de maneira uníssona, como se os membros estivessem em um ritual indígena. Nika uiíkana” significa “união do povo” em tucano, uma das línguas indígenas da Amazônia (CABALLERO, 2001, p. 4). Demonstra exaltação por uma comunidade unida e que se assemelha

18 Composição de Luiz Fontana.

19 Raoni Metuktire é uma liderança indígena kayapó. O líder indígena é reconhecido mundialmente pela sua luta em prol da preservação da floresta amazônica e dos povos indígenas.

entre os seus, pois “Quem está na mesma casa, tem a tua cara”²⁰. Já a música que inicia o álbum “Amazonas” (1988), chamada “Amazônia é Brasil”, se observa relatos sobre a “gente” da Amazônia, como se pode ver abaixo:

Amazônia é Brasil²¹
Em plena selva, Brasil ao vivo, vive uma gente
Gente que é nossa, lida na roça
Gente valente
Vence a corrente - vence - do rio bravo
E faz da selva mundo vazio, cheio de amor
Na tarde quente, quase sem vento
Faz tacacá
Apanha ingá, pesca piau, colhe o cubio
Tira do rio - tira - jeju, tambaqui
Se a fome chega
Tem mapati, licor de açaí
Não teme o frio, o rugir das feras - a jararaca
Extraí seringa, derruba a mata
Vence a cascata
Mata serpente - mata
Repele a fera
Vive a quimera
Da selva, um Deus
Da selva, um Deus
E quando a calma da noite chega na rede amiga
Tem essa gente o seu descanso sobre o luar
Mas se um dia a chuva obriga, corre pro tapiri
Moqueia a paca, faz tapioca, limpa a zagaia
Eis meu Brasil
Amazônia é Brasil

Essa “gente” da Amazônia que tem seus costumes destrinchados na música como “apanhar ingá, pescar piau e tambaqui [...] e descansa na rede amiga”, engloba os “tipos regionais” da região que variam entre ribeirinhos e caboclos. Na música, diz-se que eles ocupam um “mundo vazio, cheio de amor”, no entanto, tal

20 Verso da música “Resgate” do álbum “Cantos da Floresta” (1988), composta por Celdo Braga e Evandro Evangelista. Letra disponível em: <https://www.letras.mus.br/raizes-caboclas/461026>. Acesso em: 10 out. 2020.

21 Música do Álbum “Amazonas” (1988), composta por Melvino de Jesus. Letra disponível em: <https://www.letras.mus.br/raizes-caboclas/461004>.

verso é questionável, pois essa “gente” narrada em versos, vivem e produzem sua subsistência nesse espaço que, apesar de vasto, não é vazio. A noção de “progresso” tão almejada pelo Estado pode não ter o mesmo significado e nem ser primordial para outras comunidades fora do eixo estatal.²² Além disso, assim como a referida música “Amazônia” de Nilson Chaves, aqui também se remete a hábitos que são muito próprios de quem vive no espaço amazônico.

Portanto, a música, de modo geral, consegue ser uma ferramenta de veículo de valores, no caso da música amazônica, se percebe diversas ideias sobre os habitantes amazônicos. As ideias de índio e caboclo variam entre esmiuçar suas semelhanças em costumes, além da preocupação com o avanço do capital e a destruição do meio ambiente, que afeta esses grupos, ressalta, ainda que a partir de uma visão hiperbólica, as perdas irreparáveis que os povos indígenas sofrem desde a primeira invasão de suas terras, assim como a afirmação de inúmeras culturas presentes na região amazônica que precisam ser respeitadas. No mais, obviamente a visão artística deve ser sempre analisada por diversos ângulos, e na música amazônica, que inventa e reinventa sobre o seu lugar, isto também se define como uma constante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho discute concepções que são alinhadas aos índios e caboclos na música produzida por artistas amazônicos, de modo que, entre as décadas de 1980/1990, a Amazônia se torna foco de discussão internacional por conta da ascensão do debate sobre o

²² A Amazônia passa a ser enxergada como um espaço vazio mais fortemente no período de regime militar, com uma intensa propaganda impulsionada pelo governo Médici (1969-1974), a qual atrai populações rurais, muitas delas vindo do nordeste, apresentando a Amazônia como um vazio demográfico.

meio ambiente e estes artistas, por sua vez, indiretamente ou não também incorporam esse tema em suas músicas. Percebe-se nas músicas como a presença dos habitantes, dos sujeitos que vivem na e da floresta e todos os seus benefícios se torna fundamental para (re) afirmar o quanto é importante protegê-la, conservá-la e reconhecê-la como um espaço que é ocupado.

Ainda que frequentemente esses grupos abordados nas músicas, tanto os indígenas como os caboclos, acabam por ser imbricados e confundidos por parte da sociedade, é importante ressaltar suas características e contribuições próprias que foram e são participantes de um processo histórico e social para a história do país. Infelizmente, os preconceitos continuam a perdurar acerca dos costumes dos povos indígenas e dos caboclos, e, é possível reformular ideias atrasadas através da arte. Nas músicas selecionadas estão presentes vários lembretes sobre existir agência e outros modelos de vida que devem ser respeitados e é, através de vários segmentos artísticos, culturais, políticos que se consegue gradualmente mudar preconceitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. (19 de Dezembro de 79). **Estatuto do Índio**. Lei n.º 6001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 11/7/2018.

CABALLERO, Germán. **Arte de América Latina: 1981-2000**. Banco Interamericano de Desarrollo, 2001.

DINIZ, Larissa Raposo Diniz. **Identidade e engajamento político de ativistas do movimento ambientalista do norte e nordeste do Brasil**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Recife, 2017.

DUARTE, Regina Horta. **História & Natureza**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HORTA, Regina. **História & Natureza**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2013.

LIMA, Deborah de Magalhães. A construção histórica do termo caboclo: sobre estruturas e representações sociais no meio rural amazônico.

Novos Cadernos NAEA, Belém, v. 2, n. 2, dez. 1999. p. 05-32.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica: Uma poética do imaginário**. 4. ed. Belém: Cultural Brasil, 2015.

MOREIRA, Nélio. **A música e a cidade práticas sociais e culturais na cena da canção popular em Belém do Pará na década de 1980**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais da Amazônia) – Instituição de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará – UFPA. Belém, 2014.

PACE, Richard. Abuso científico do termo ‘caboclo’? Dúvidas de representação e autoridade. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Ciênc. hum.**, Belém, v. 1, n. 3, p. 79-92, Dec. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81222006000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 out. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1981-81222006000300004>.

Na margem do rio e sob as estrelas

Festas populares e espaço urbano na imprensa paraense (1945-1964)

Elielton Benedito Castro Gomes¹

BELÉM DO PARÁ: BREVE PASSEIO PELA MARGEM

Se um turista desorientado visita Belém do Pará no final da primeira metade do século passado e quisesse aproveitar a cultura festiva da cidade, certamente, em algum momento do dia ou da noite, estaria, entre tropeços, risos e tentativas de acompanhar os passos dançantes daqueles que se aventuravam pelas ruas e avenidas afastadas do centro da capital paraense, em busca dos prazeres proporcionados nos ambientes de lazer² e sociabilidades³ estabelecidos por essas paragens.

-
- 1 Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia – Universidade Federal do Pará (PPHIST/UFPA). Bolsista CAPES. E-mail: elieltonbcgomes@bol.com.br.
 - 2 Tendo como exemplo o divertimento e a recreação, o termo em questão pode ser visto, aqui, como uma ideia de equilíbrio, ou seja, um modo de suportar as rotinas diárias e que, muitas vezes, exigem dos indivíduos disciplinas necessárias à vida social. Por tanto, por parte dos sujeitos participantes das festas, há uma necessidade de compensação, ou seja, de uma esquiwa por meio divertimento.
 - 3 De acordo com Heitor Frúgoli Jr., o termo sociabilidade busca perceber a sociedade moderna, não como algo dado, mas “constantemente construído, reconstruído e dissolvido” diante das interações que podem ser recíprocas ou não, em um determinado espaço. Essas interações, nesse caso, estabelecidas nos espaços de festas podem ser pautadas, principalmente, por conflitos e/ou interesses. O que importa aqui é que ambos possam estimular a construção de memórias (coletivas ou individuais) acerca do que se está sendo vivido e onde está sendo estabelecida tal reação. Sobre isso, ver: FRÚGOLI JR., Heitor. **Sociabilidade Urbana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

Esses espaços dançantes, nos quais poderiam ser percebidos diferentes sentidos e interpretações do viver em sociedade, recebiam, diariamente, um número significativo de sujeitos moradores de Belém (festeiros⁴, brincantes⁵, funcionários dos espaços de festa, vendedores ambulantes, profissionais do sexo, rufiões, entre outros) e/ou visitantes que se hospedavam por curtos ou longos períodos na capital paraense.

Esse período é considerado, por pesquisadores das humanidades, principalmente os da região norte do país, como aquele de profundas transformações na região amazônica, principalmente nas cidades de Belém do Pará e Manaus, ocasionadas pelo processo de modernização – urbanística e econômica – que estava atrelado aos projetos capitalistas que visavam o desenvolvimento dessa região.

Nesse momento, a capital paraense também passava por significativas mudanças socioculturais, pois se intensificava com o processo migratório, campo-cidade, a ocupação e urbanização de terras que compõem, em sua maioria, os atuais bairros periféricos de Belém.

O destino desses povos da floresta foram as grandes cidades da região, que absorveram boa parte desse contingente populacional, uma vez que, muitos desses moradores nativos tiveram que ser extirpados de seus lugares de origem para ir habitar em favelas e áreas baixas de centros urbanos como Belém e Manaus. O êxodo rural e o consequente crescimento urbano transformaram não apenas a paisagem dessas cidades, mas a sua organização estrutural, pois muitas delas como Belém, por exemplo,

4 Sujeitos que tomam a partida ou que são indicados pela comunidade pela organização e concretização de partes importantes do evento. Esses, de alguma maneira, ocupam papel de mediadores socioculturais, a partir das ações colocadas em práticas do momento em que planejam determinadas atividades festivas até a execução das mesmas.

5 O sentido atribuído ao termo “brincantes” está associado àqueles que, de alguma maneira, estavam conectados à festa, podendo, essa conexão, por diversas vezes ser vivida e percebida como parte importante do evento. Ou seja, são aqueles que, embora estivessem nos espaços para consumir e/ou se divertir, dependendo de sua relação com os festeiros ou donos dos ambientes de lazer, acabavam assumindo funções de fundamental importância para o andamento da mesma. Assim, a expressão em questão, derivada do verbo “brincar”, associa-se não apenas à dança, ao consumo, aos encontros, mas à ação e participação (mesmo que de maneira coadjuvantes) na festa como um todo.

não estava preparada para receber grande contingente de moradores. A solução para essa gente recém chegada a capital foi morar nas áreas de várzeas próximas ao centro da cidade (DIAS JUNIOR, 2012, p. 2).

Segundo a antropóloga Carmem Izabel Rodrigues, essas áreas próximas à beira do rio Guamá que, nos finais dos anos de 1940 e durante os anos de 1950, passaram por intenso processo de urbanização, tornaram-se, desde o início, “espaços de estabelecimento e circulação de moradores das áreas ribeirinhas situadas próximas a Belém, especialmente das cidades e localidades estabelecidas no rio Guamá e Tocantins e seus afluentes” (RODRIGUES, 2008, p. 77). Rodrigues observa ainda que esses indivíduos contribuíram significativamente no processo de construção e desenvolvimento dos bairros que compõe, até hoje, a configuração urbana de Belém.

Esse contingente de migrantes, oriundos tanto das localidades próximas à cidade de Belém como também de regiões afastadas (Gujarina, Bragantina, Salgado, Baixo Tocantins, Baixo Amazonas e Arquipélago do Marajó)⁶, fixaram-se em áreas próximas ao comércio, mas, ao mesmo tempo, de difícil acesso, pois, nesse momento, Belém do Pará ainda não era detentora de significativos veículos de transportes que circulassem intensamente pelo subúrbio da mesma.

De acordo com Venize Rodrigues, as ruas, nas quais muitos migrantes se fixaram, traduzia o grau de pobreza de seus moradores. Suas habitações, quase sempre, eram estruturadas por palhas, madeiras, barros e enchimento, tendo seus moradores encontrados, por muito tempo, muita dificuldade em viver e circular nesses espaços,

6 Essa mobilização demográfica oriunda, principalmente, das regiões citadas não possui um registro oficial. No entanto, segundo Antonio Maurício Costa e Elielton Gomes, tal mobilização pode ser confirmada na verificação da composição populacional de atuais bairros que compõem a espacialização belenense como, por exemplo: Jurunas, Guamá, Cremação, São Braz, Canudos, Pedreira, Marco, Telegrafo, Sacramento, Marambaia, entre outros. Sobre isso, consultar: COSTA, Antonio Maurício; GOMES, Elielton B. Castro. A “quadra joanina” na imprensa, nos clubes e nos terreiros da Belém nos anos de 1950: “tradição interiorana” e espaço urbano. Cadernos de Pesquisa do CDHIS, Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 195-214, jan.-jun. 2011.

por conta do “acumulo de lama, capim e valas, o que se agravava no inverno pelo volume das chuvas, alagando as casas e as ruas, dificultando assim o acesso dos transportes coletivos a essas paragens” (RODRIGUES, 2010, p. 67).

É interessante apontar que essa área suburbana de Belém do Pará era local de moradia de diversos tipos sociais, sobretudo aqueles que, constantemente, se faziam presentes nos espaços de festas espalhados pelos bairros da margem do rio Guamá (trabalhadores dos portos, empregadas de fábricas situadas nestes bairros ou em suas proximidades, vendedores ambulantes, festeiros, donos de sonoros e grupos de jazzes orquestras etc.) que tornaram o subúrbio um verdadeiro mundo mesclado, derivado do cruzamento de vários segmentos sociais.

Suponho que muitos desses sujeitos, por não apresentarem gestos, “bom gosto” e até mesmo vestimentas que os integrassem e contribuísem para formar a aparência desejada por aqueles que vivenciavam os espaços de lazer e sociabilidade⁷ presentes em áreas centrais de Belém, por diversas vezes, eram “impedidos” de aproveitar a efervescência festiva desses ambientes “aristocráticos”⁸. Nesse caso, encontrava-se, na visão da alta classe belenense, de um lado a distinção social, o bom gosto e, do outro, o popular, a vulgaridade.

A imprensa paraense da primeira e início da segunda metade do século passado, algumas vezes, reforçava esses estereótipos em relação à população que vivia nos bairros suburbanos, contribuindo

7 Dentre esses espaços de lazer e sociabilidade, localizados em áreas centrais de Belém do Pará na primeira metade do século passado, encontravam-se: Assembleia Paraense (Campina), Delta Clube (Nazaré), Palace Teatro (Campina), Clube do Remo (Nazaré), Paissandú Esporte Clube (Nazaré), Teatro da Paz (Campina), Delta Clube (Nazaré), Central Hotel (Campina), entre outros.

8 Os clubes “elegantes”, “chics” ou “aristocráticos” (dentre os termos presentes no discurso jornalístico), localizados em bairros centrais e apresentados nos periódicos da primeira e início da segunda metade do século XX, possuíam aspectos distintivos em relação aos demais existentes na cidade, além de serem frequentados, geralmente, pela elite paraense. Nesses espaços se encontrava o mais característico universo de sociabilidade e lazer das famílias mais abastadas de Belém do Pará.

ainda mais com a visão daqueles que habitavam as áreas centrais de Belém e que vivenciavam as festas realizadas nos “salões amplos” e bem estruturados localizados por essas imediações. É o caso do jornal *O Liberal* de 18 de novembro de 1946, página de número 4, em matéria intitulada de “A vingança do subúrbio”, noticiava, por exemplo, o posicionamento de um dos jornalistas e, provavelmente, eleitor de Magalhães Barata⁹, em relação ao comportamento e falas de Paulo Maranhão¹⁰, na imprensa opositora (*Jornal Folha do Norte*), na qual, segundo o colunista, Maranhão “só tem deprimido e procurado aviltar a gente pequenina dos nossos subúrbios, a quem só qualifica de “ralé”, de pessoal do “reco-reco” e do tamanco, de des-camisados e desordeiros”.

As condições da população belenense, principalmente dos moradores dos subúrbios da cidade, eram preocupantes. Bruno de Menezes, no livro *Lua Sonâmbula*, de 1953, observa, durante as viagens de bonde pelo subúrbio de Belém, que nesses espaços era comum a formação de “vários becos que levavam a um labirinto de caminhos sobre estivas”, nos quais esses caminhos eram facilmente confundidos com lamaçais e com vários detritos encontrados na maré. Segundo o poeta, foram nesses espaços que muitos indivíduos sem habitações na cidade, com os restos de madeiras dos

9 Joaquim de Magalhães Cardoso Barata, nasceu em Belém do Pará em 2 de junho de 1888. Filho de Antonio Marcelino Cardoso Barata e Gabriela Magalhães Barata, teve participação importantíssima, em quase três décadas, na política do Estado do Pará, mais precisamente entre os anos de 1930 e 1959, quando vem a óbito em pleno exercício de governador do Estado. Para entender melhor a participação de Magalhães Barata na Política do Estado, bem como suas ações, representadas na imprensa local, ver: ROCQUE, Carlos. **Magalhães Barata: o homem, a lenda, o político**. Belém: SECULT, 1999.

10 Nascido em Belém do Pará, em 1871, João Paulo de Albuquerque Maranhão foi jornalista e escritor de grande visibilidade em Belém do Pará. Trabalhou no *Jornal Folha do Norte*, aos 23 anos, como revisor, e, nesse momento, era tido como homem de confiança por Eneas Martins (com quem romperia mais tarde). Foi professor na antiga Escola Normal, e, também, deputado federal, senador e membro da Academia Paraense de Letras. Foi diretor-proprietário da *Folha do Norte* e durante diversas fases políticas do Estado do Pará combateu, a partir da imprensa, os governos de Augusto Montenegro, Antonio Lemos, Eneas Martins, Magalhães Barata e Jarbas Gonçalves Passarinho. Tendo em vista melhor entender o percurso de vida e profissional de Paulo Maranhão, consultar: CASTRO, Acyr; MEIRA, Clóvis; Ildone, José. **Introdução a Literatura no Pará**. Belém: CEJUP, 1990. Vol. III. p. 203-2018.

barcos encalhados nas margens do rio, construíram seus “casebres palafitários” (MENEZES, 1953, n.p.). Os problemas nessa área da capital paraense eram diversos, ou seja, “havia déficit habitacional, ineficiência de transportes coletivos, pressões sociais sobre a infraestrutura física e equipamentos, principalmente por setores de renda mais baixa” (MOURÃO, 1987, p. 64).

As áreas afastadas do centro da cidade são, geralmente, apontadas nos livros de memória sobre Belém do Pará, bem como nas folhas dos periódicos que circulava na cidade, como espaços nos quais poderiam ser observados “ruas estreitas e desalinhas, ao longo das quais as “barracas” revelam a pobreza de sua população, com problemas graves de falta de higiene e de conforto” (PENTEADO, 1968, p. 350-351). Mas, também, nesses mesmos espaços de divulgação sobre o cotidiano de Belém do Pará, poderia ser encontrado outro lado do subúrbio belenense: o da animação, das festas populares, dos batuques que poderiam ser ecoados dos tambores provenientes das escolas de samba, dos bumbas, dos cordões e também de terreiros afro-religiosos, geralmente quando “todos se esquecem das “filas”, da água, da luz, para “descer” em direção à cidade, onde divertirão todos com seus batuques cadenciados e letra da modinha arranjada à última hora” (A PROVÍNCIA DO PARÁ, 1947, p. 8). Isso mostra que para esses sujeitos, mesmo em dias tristes, é possível aproveitar a efervescência festiva desses logradouros.

Foi nesse cenário em desenvolvimento que diversos espaços de lazer e sociabilidade floresceram entre os anos de 1945 e 1964. Embora “afastados” do centro da capital paraense, os bares, sedes, clubes e ruas do subúrbio belenense atraíam significativa parcela dos habitantes da cidade, sobretudo dos sítios próximos a esse arrabalde, mesmo diante da pouca divulgação, na imprensa local, dos ambientes de festas desse bairro, pois, embora fossem de grande visibilidade para os frequentadores, os ambientes de lazer suburbanos não eram tão evidentes nas notícias presentes nos jornais do período assinalado.

FESTAS POPULARES NO SUBÚRBIO BELENENSE: ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES

Muitos eram os festejos populares realizados e vividos por significativa parcela da população belenense, entre os anos de 1945 e 1964. Desde muito tempo, essas experiências festivas fazem parte dos momentos de lazer de pessoas que viviam pelos mais variados espaços da capital paraense, estando elas situadas no subúrbio ou no centro da mesma.

Dentre esses bairros suburbanos, três se destacam às margens do rio Guamá (Guamá, Condor e Jurunas), percebidos e vivenciados por seus moradores de maneiras diversas. Esses bairros podem ser compreendidos como espaços de trocas – materiais e/ou simbólicas – por se tratar de lugares de circulação de sujeitos, provenientes ou não dessas paragens, que trazem consigo saberes, capitais – simbólicos e sociais –, inovações e criatividade.

Mesmo noticiados pela imprensa local e percebidos por parcela da população belenense como espaços violentos e de grande periculosidade, o Guamá, a Condor e o Jurunas são bairros nos quais pode ser percebida uma vida cultural ativa, tendo as festas – datadas ou não – ganhado cada vez mais destaques entre os moradores dessas paragens e, também, alguns sujeitos que se aventuravam por essas imediações.

Um amplo circuito de festas envolve os bairros em questão, promovidas nas ruas, bares, sedes e clubes que se encontravam por essas imediações. Essas festas, por diversas vezes, acionavam uma rede de sujeitos que, de alguma maneira, estavam diariamente conectados (familiares, amigos, vizinhos, chegados), extrapolando, muitas vezes, as teias sociais criadas pelos próprios moradores de cada um desses espaços.

Nessas áreas próximas à beira do rio Guamá, grande era os números de espaços dançantes, como, por exemplo, os clubes que estavam geralmente ligados às práticas desportivas, bem como à outras atividades sociais, sendo essas beneficentes ou, até mesmo, aquelas que objetivavam promover a divulgação e manutenção, do que era percebido por seus diretores e associados, como componentes do folclore regional, “é o caso dos grupos que saem às ruas com os seus “bois”, sempre acompanhados por uma quantidade razoável de pessoas de vários matizes, homens, mulheres e crianças. Por vêzes, o batuque se prolonga durante tôda a noite” (PENTEADO, 1968, p. 313).

Dentre esses espaços, temos aqueles que, corriqueiramente, apareciam nas páginas de jornais e revistas que circulavam em Belém do Pará no período em questão, bem como seus respectivos endereços. Vejamos: *Flutuante da Vitória* (Rua Conceição, n. 1246, bairro do Jurunas), *Imparcial E. Clube* (Rua Conceição, n. 600, bairro do Jurunas), *Oratório Festivo do Jurunas* (bairro do Jurunas), *Esporte Clube Guamá* (Avenida José Bonifácio, n. 1014, bairro do Guamá), *Baiúca do Bumbá “Pai do Campo”* (bairro do Jurunas), *Sociedade Beneficente Santíssima Trindade* (Avenida José Bonifácio, n. 892, bairro do Guamá), *Bar Leão Azul* (Travessa Francisco Caldeira Castelo Branco, esquina com a Travessa Caripunas, bairro do Guamá), *Sociedade União Firmeza* (bairro do Jurunas), *Ipanema Bar* (Travessa Francisco Caldeira Castelo Branco. Entre Mundurucus e Pariquis, bairro do Guamá), *Iate Clube do Pará* (Avenida Bernardo Sayão, bairro da Condor), *Palácio dos Bares* (Praça Princesa Isabel, bairro da Condor), *Associação Atlética Radional* (bairro da Condor), *Rancho Esporte Clube* (Travessa Barão de Igarapé Miri, n. 48, bairro do Guamá), entre outros.

Diferente do que aponta o geógrafo Antônio Rocha Penteado, quando o mesmo afirma que, entre os anos de 1940 e 1960, essa valorização do folclore, em conjunto com os bailes carnavalescos,

eram “as poucas distrações encontradas pela população local”, esses bairros, no final da primeira metade do século XX e nos demais anos posteriores aqueles de 1940, tinham um amplo circuito de festas. Exemplo disso, são as notícias de brigas nos espaços de lazer e sociabilidade espalhados por essas imediações, bem como os convites de festas que circulavam, quase que diariamente, nas folhas de jornais e revistas de Belém do Pará no período em questão, das quais foram retiradas as informações apresentadas no parágrafo anterior.

Dentre esses espaços de lazer e sociabilidade espalhados pelo Guamá, Condor e Jurunas, destacam-se aqueles que, até os dias de hoje, compõe as opções de lazer dos moradores desses arrabaldes, bem como de sujeitos que se direcionam de outros bairros para essas imediações.

Muitos desses espaços de diversão, espalhados pelos bairros suburbanos, localizados nas margens do Guamá, foram fundados antes mesmo dos anos de 1940. Dentre eles, existe aquele inaugurado no ano de 1915, em uma das principais vias do bairro do Jurunas: o São Domingos Esporte Clube. Além desse, temos ainda, em funcionamento, a sede de festa do “Leão Jurunense”, mais conhecido como Imperial Esporte Clube, situado na Avenida Fernando Guilhon, antiga rua Conceição.

Nas proximidades desses dois loci de práticas esportivas e de lazer, se encontra o Rancho Não Posso Me Amofiná, barracão carnavalesco de uma das principais escolas de Samba do Jurunas e que, a cada ano, vem abrilhantando o carnaval paraense e se destacando entre as demais agremiações carnavalescas de Belém.

Tomando os caminhos do Jurunas, em direção ao rio, chegamos ao bairro da Condor, mais precisamente à Praça Princesa Isabel, na qual se encontra o afamado Palácio dos Bares. Esse espaço de festa, assim como os demais citados, continua em funciona-

mento e foi responsável por revelar, desde os anos de 1950, nome de sujeitos sociais (artistas, animadores, festeiros etc.) no cenário festivo de Belém.

Além desses ambientes de lazer e sociabilidade apontados acima, outros, com menos destaques nas folhas de jornais de Belém, também compõe a opção de diversão dos moradores desse subúrbio e de outros sujeitos que para ele se direcionavam na busca dos prazeres que esses espaços proporcionavam.

Os bailes dançantes, bem como os espaços de festas, como observa Antonio Maurício Costa, tiveram intensa relação com o mercado de entretenimento que se desenvolvia em Belém do Pará nos finais dos anos de 1940 e início dos anos de 1950, sendo, muitas vezes, “capitaneados pelas apresentações das, assim chamadas pela imprensa da época, “picarpes” ou “sonoros”, antepassados das atuais aparelhagens” (COSTA, 2015, p. 28).

Diferente dos conjuntos musicais que tinham destaques nas festas realizadas nos clubes “aristocráticos” da capital, as “picarpes” tinham presenças acentuadas, animando os eventos festivos realizados em clubes suburbanos ou em festejos de ruas localizadas em áreas afastadas do centro. É importante deixar claro que a presença desses aparelhos sonoros não se limitava apenas aos espaços localizados no subúrbio de Belém, embora sua presença tivesse destaque nesses ambientes, como foi anunciado no jornal O Liberal de junho de 1953.

“SANTO ANTONIO NA ROÇA”

Realiza-se hoje à noite, uma festa dançante na séde do Clube Atlético Relampago, “Santo Antonio na Roça”, à travessa Caldeira Castelo Branco, nº. 1122, canto com a rua Silva Castro (bairro do Guamã), ao som do afamado “Sonoro Barnabé”, de propriedade de D. Corrêa e irmão (JORNAL O LIBERAL, 12/06/1953, p. 04).

Esses aparelhos de som, de proprietários oriundos principalmente do subúrbio da cidade, em um primeiro momento, estiveram associados principalmente a eventos de aniversário, casamentos ou festas de vizinhança. A partir da sua popularização, ampliaram-se as contratações para outros eventos festivos, em especial os bailes dançantes realizados nos clubes da cidade, principalmente naqueles situados nos subúrbios da mesma. Talvez, o fato dos donos dos sonoros serem provenientes do subúrbio, assim como os locutores titulares desses aparelhos, explique a forte presença deles nos clubes e nos espaços dançantes localizados em bairros afastados do centro da capital paraense.

Sobre essas festas nos espaços suburbanos, foram também localizadas, ao longo da pesquisa, inúmeras referências como, por exemplo, aquela que se encontra presente no jornal O Estado do Pará, de 25 de junho de 1955, de autoria de De Campos Ribeiro, intitulada “Assim se faz são João na roça”.

Na matéria em questão, De Campos Ribeiro descreve seu retorno “à sede da velha e benemérita Sociedade Beneficente” da Vinte de Março, localizado entre os bairros da Cremação e Condor, espaço por onde transitou na companhia de seus amigos, 30 anos atrás, onde o barracão ainda era coberto por zinco. O convite de retorno a esse espaço fez com que De Campos Ribeiro relembresse aquelas noites por ele vividas com grande alegria, além de perceber que as famílias, senhoritas e rapazes continuavam se divertindo a valer, “de maneira sadia, com sinceridade alegre, por horas de que ninguém que ali esteve certamente se olvidará tão cedo”.

A festa em questão, continua Ribeiro, contou com a participação do conjunto organizado por Tó Teixeira, que “dirigiu bravamente, com alma, vivendo ele próprio as emoções da música com que animava o folguedo da Vinte”.

Outras informações sobre os festejos populares realizados nas margens do rio Guamá, divulgadas pela imprensa local, e que reforçava o que foi apontado por Antonio Rocha Penteado de que, nessas localidades, encontravam-se frequentemente a presença de sedes, bares e “clubes, ligados às práticas desportivas ou atividades sociais baseadas nas reuniões dançantes ou manutenção do folclore regional” (PENTEADO, 1968, p. 313), nos quais as celebrações festivas populares ganhavam destaques, podem ser observadas nas fontes a seguir:

A VESPERAL DOMINGUENSE

O São Domingos, por intermédio de seu Departamento Feminino, levará a efeito amanhã uma elegante vespéral numa gentil oferta a seus associados e elementos da “Caravana Dominguesa”. Essa festa que está despertando o maior entusiasmo dos fãs da bandeira do veterano jurunense, contará com a colaboração de um dos melhores jazzs da cidade, para deleite dos que até ali acorrerem (JORNAL O LIBERAL, 12/12/1951, p. 4).

FESTAS

O Rancho “Não Posso me Amofiná” levará a efeito, domingo próximo, em sua sede social, uma grande matinal dançante, que promete ser magnífica. Para essa reunião, a diretoria do famoso clube carnavalesco contratou o “jazz” Internacional. Recebemos gentil convite para nos fazer representar (JORNAL O LIBERAL, 20/12/1951, p. 3).

BIG ASSUSTADO

Amanhã, à rua São Miguel, 1.403, terá lugar uma pirâmidal assustado sob a direção de Queiroz, que assim iniciará suas bigs festas do reinado de Momo. Boa música e lindas garotas contribuirão para o sucesso dessa homenagem ao rei da Alegria, sendo que Dominó Negro, gentilmente convidado, puxará as cobrinhas estonteantes, que farão o delírio do “assusta” de amanhã (JORNAL O LIBERAL, 18/01/1952, p. 4).

SÃO PEDRO À BEIRA DO RIO

Prosseguindo na série de grandes reuniões festivas com que vem celebrando a quadra luminosa dos santos ju-

...ninos, a Associação Atletica Radional, que reúne a gente entusiasta e brilhante que emprega sua atividade na Companhia Rádio Internacional, vai realizar, hoje, em sua pitoresca séde campestre, às margens do Guamá, uma nova reunião dançante. E' a série magnífica do <> que vai chegando a seu termo, cada vez mais deixando maiores e mais fundas saudades em quantos delas têm participado. Luiz Bisi lá estará com sua simpatia e sua vibração sempre boa animando a bela festa, para cuja maior esplendor um afinado conjunto regional vai concorrer. Dançar-se-à, assim, até pela madrugada, na séde da Radional, yaras louras e morenas descendo às águas do Guamá para o banho de cheiro que a noite sugere (JORNAL A PROVÍNCIA DO PARÁ, 29/06/1957, p. 10).

No dia 20 de abril de 1951, o jornal O Liberal trazia estampado, na página de número 04, o seguinte anúncio: “AS FESTAS DE SÁBADO E DOMINGO DO IMPERIAL E. CLUBE”. O anúncio ali apresentado era um alerta a sociedade belenense de que o Imperial Esporte Clube, “localizado à Rua da Conceição, nº 426”, abriria “os seus salões para receber os seus digníssimos associados e fans”, tendo em vista comemorar, no dia 21 e 22 de abril, a conclusão da reforma pela qual o “Leão Jurunense” passou. Para isso, uma “extraordinária “soirée dançante” estava sendo preparada no “maior salão do subúrbio” de Belém, tendo como principal atração a presença de “um dos melhores conjuntos da cidade”: o jazz “Internacional”.

Outra notícia que ganhou as páginas do jornal O Liberal de 29 de fevereiro de 1960, página 8, e intitulada de “Jurunas Campeão” faz referência a um dos momentos mais celebrados pelo povo brasileiro: o carnaval. Na matéria em questão, percebe-se a euforia do redator em noticiar o prêmio conquistado pelo Grêmio Carnavalesco Rancho Não Posso Me Amofiná, de grande destaque no bairro em questão. Essa euforia pode estar associada, talvez, ao fato do mesmo ter ligação afetiva ou, até mesmo, social ao Grêmio Carnavalesco vencedor, celebrando, através de seu escrito, a conquista do Rancho.

O cenário de festas carnavalescas realizado nesse período era amplo, projetado para ser um evento de grande porte, era o momento no qual ocorriam várias comemorações e manifestações da folia dentro da festa maior em homenagem à momo. Os clubes sociais da cidade, como exposto anteriormente, apresentavam nos jornais os anúncios de seus festejos com uma programação voltada para um público mais restrito entre associados e convidados.

Eram nesses lugares que, desde pelo menos o início do século passado, se dançavam ritmos variados, muitas vezes, animados por conjuntos musicais como as Jazz Orquestras ou as “picarpes”, locais nos quais as relações sociais eram estabelecidas de acordo com as necessidades daqueles que transitavam (brincantes, trabalhadores, festeiros) nos locais de lazer e sociabilidade espalhados nas margens do rio Guamá, subúrbio belenense.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em Belém do Pará, no século passado, durante os tempos festivos, “aglomeravam-se uma multidão anônima, que dava vida, som, cor e movimento” (CORRÊA, 2010, p. 307), aos espaços dançantes espalhados ao longo da urbe. Referências festivas diversas foram elaboradas nesse período, possibilitando que a cidade construísse um entrelaçamento de culturas e feições urbanas, principalmente a partir do final da primeira metade do século XX. Essas características podem ser identificadas nas páginas de jornais e revistas que circulavam em Belém no período em questão, especialmente nos lugares destinados às narrativas memorialistas, cronistas e jornalistas, que registraram nesses espaços suas impressões ouvidas e vividas sobre a vida festiva da capital paraense.

Pensar a cidade e desenhá-la a partir das práticas festivas nos permite perceber e entender a dinâmica de diversos sujeitos moradores, ou não, do espaço suburbano de Belém do Pará, sujeitos esses

que, por vezes, circulavam cotidianamente pelos bairros espalhados pela capital paraense, transitando e mantendo contato pelos variados espaços de lazer e sociabilidade distribuídos, principalmente, por aquelas paragens “distantes” do centro de Belém.

REFERÊNCIAS

DOCUMENTOS

JORNAL A PROVÍNCIA DO PARÁ. SÃO PEDRO À BEIRA DO RIO. 29/06/1957. p. 10

JORNAL O LIBERAL. A VESPERAL DOMINGUENSE. 12/12/1951. p. 04.

JORNAL O LIBERAL. FESTAS. 20/12/1951. p. 03.

JORNAL O LIBERAL. BIG ASSUSTADO. 18/01/1952. p. 04.

JORNAL O LIBERAL. “SANTO ANTÔNIO NA ROÇA”. 12/06/1953. p. 04.

BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO, Acyr; MEIRA, Clóvis; Ildone, José. **Introdução a Literatura no Pará**. Belém: CEJUP, 1990. Vol. III. 2018.

CORRÊA, Ângela. **História, Cultura e Música em Belém: décadas de 1920 e 1940**. Tese (Doutorado em História). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2010.

COSTA, Antonio Maurício; GOMES, Elielton B. Castro. A “quadra joanina” na imprensa, nos clubes e nos terreiros da Belém nos anos de 1950: “tradição interiorana” e espaço urbano. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 195-214, jan.-jun. 2011.

COSTA, Antonio Maurício. **Cidade dos Sonoros e dos Cantores: estudo sobre a era do rádio a partir da capital paraense**. Belém: Imprensa Oficial do Estado, 2015.

DIAS JUNIOR, José. **Grandes projetos: tensões sociais e reboque do**

desenvolvimento. *In*: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, XXI., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: ANPUH-SP, 2012. p. 2.

FRÚGOLI JR., Heitor. **Sociabilidade Urbana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

MENEZES, Bruno de. **Lua Sonâmbula**: poemas. Belém: Falângola, 1953. Disponível em: <http://fragmentosdebelem.tumblr.com/post/83909278847>. Acesso em: 15 set. 2020.

MOURÃO, Leila. **O conflito fundiário urbano em Belém (1960-1980)**: a luta pela terra de morar ou de especular. 1987. 148 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) – Universidade Federal do Pará, Belém, 1987.

PENTEADO, Antonio Rocha. **Belém do Pará**: estudo de geografia urbana. Belém: UFPA, 1968.

ROCQUE, Carlos. **Magalhães Barata**: o homem, a lenda, o político. Belém: SECULT, 1999.

RODRIGUES, Carmem Izabel. **Vem do bairro do Jurunas**: sociabilidade e construção de identidades em espaço urbano. Belém: Editora do NAEA, 2008

RODRIGUES, Venize Nazaré Ramos. Cidade narrada: memórias, história e representações. *In*: FARES, Josebel Akel (Org.). **Memórias da Belém de antigamente**. Belém: EDUEPA, 2010. p. 67.

Zeca Diabo na terra de Odorico Permanência e tradição teatral na teledramaturgia de Dias Gomes

Iza D. Godoi Sepúlveda¹

No ano de 1950 a primeira emissora de televisão surgiu no Brasil. A TV Tupi² surgiu e era necessário construir uma programação. Os agentes envolvidos nessa produção eram oriundos de dois nichos culturais, o Teatro e a Rádio. Pode-se dizer que esses artistas, produtores e demais profissionais foram para a televisão sem parâmetro para o que seria a televisão, entretanto, isso não significou que o início dito como amador não construiu uma produção televisiva muito bem elaborada, articulada e pensada.

As principais produções eram as telejornalísticas e o teleteatro, passando também por programas de auditório e mais tarde pelos festivais de música. À medida que os anos passavam as programações iam ganhando os contornos do novo meio de comunicação de massas. É preciso ressaltar que a televisão constitui um modelo próprio de inteligibilidade e conseqüentemente, estético.

1 Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso. Mestre em História pela Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: iza.sepulveda@unemat.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5340812693327742>.

2 A TV Tupi foi a primeira emissora de televisão no Brasil. Fundada por Assis Chateaubriand, contou com artistas como Lima Duarte, por exemplo, advindo da rádio e do teatro para produzir programação.

A televisão como produto final obedece lógicas próprias, inseridas àquela época, como algo completamente novo. Assim, é preciso considerar que a televisão foi se construindo com bases no radialismo e na dramaturgia, mas que a questão tecnológica impôs àqueles profissionais, novas formas de lidar com o resultado de suas produções e consequentemente com a forma de se produzir. O que se quer considerar é um novo meio, exige uma nova forma de produção.

Para pensar um pouco mais sobre isso podemos trazer uma entrevista recente de Lima Duarte³ ao programa de três episódios da TV Cultura em comemoração aos 70 anos da televisão no Brasil. Sobre a produção de Hamlet, de 1952 para a TV Tupi no programa TV de Vanguarda, onde Duarte interpretou o papel de Hamlet, observou sobre as considerações da crítica⁴,

Eu era o Hamlet que [era] um adolescente quase. No dia seguinte saiu a primeira crítica de televisão. Foi ao ar, na TV do Chateaubriand, o Hamlet, do Shakespeare. Esteve patético, mas não esteve ridículo. Eu adoro essa crítica (risos). Foi exatamente o que nós fomos. Patéticos embora, ridículos não. Não fomos nunca (DUARTE, 2020, s/p).

-
- 3 Lima Duarte iniciou sua carreira na rádio Tupi como técnico de som. Ao longo dos anos atuou na televisão, cinema e teatro. Participou do Teatro de Arena. Na TV Tupi um de seus trabalhos foi dirigir Beto Rockfeller e na Rede Globo, deu vida a diversos personagens, entre eles o Zeca Diabo (O Bem Amado), Sinhôzinho Malta (Roque Santeiro) e Sassá Mutema (Salvador da Pátria).
 - 4 Esse trecho foi retirado do primeiro episódio de Os campeões da audiência, programa em três episódios feito pela TV Cultura pela comemoração dos 70 anos da televisão no Brasil. Nós procuramos a crítica de jornal referenciada por Lima Duarte para acessá-la na íntegra, infelizmente não encontramos tal crítica, considerando que o teleteatro foi ao ar no mês de agosto do ano de 1952. Entretanto, mesmo que essa crítica nunca tenha sido feita realmente, o que nos interessa aqui é perceber como os agentes do processo compreenderam e construíram uma memória sobre a implementação de televisão. Assim o que nos chama atenção nessa declaração é como Lima Duarte viu e rememorou o que seria esse fazer teledramatúrgico no Brasil. Entrevista completa disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4a3fYolQeH8>

Ao evidenciarmos esta memória, o que nos interessa aqui é exemplificar como os agentes leem esse processo de implementação da televisão, considerando que eram oriundos do teatro e da rádio, a adaptação e produção desse novo material precisava ser pensado a partir não mais do espaço do palco ou da locução, mas de uma forma que mesclava som e imagem, que não consistia no mesmo fazer do cinema e não apenas construía, mas exigia uma nova forma de produzir de acordo com o meio próprio que é a televisão.

Quando nos voltamos à produção teledramatúrgica precisamos pensar em como a telenovela tem seus códigos próprios, que exige uma leitura das formas estéticas que permitam ao emissor construir sentidos e significados. Se num determinado meio de comunicação, como a rádio, os sons são o meio de comunicação, na TV mesclam-se som e imagem, e precisa enredar suas histórias construindo uma inteligibilidade.

Desta forma, as opções estéticas são mediadas pelo meio e pelos artistas. Os outros meios têm também suas demandas e códigos próprios. Mas a televisão, e no nosso caso, a teledramaturgia estabelece novamente essas discussões por ser essencialmente uma nova forma de comunicação.

Mesmo com tais considerações não é possível desvencilhar o teatro da teledramaturgia, primeiro porque pertence à ordem das artes cênicas e segundo, porque a teledramaturgia no Brasil foi construída pelos artistas do teatro e pelos rádios novelistas. Percebemos então os

artistas como Dias Gomes⁵, Lima Duarte, Milton Gonçalves⁶, Ruth de Sousa⁷, Zilka Salaberry⁸, por exemplo, oriundos do teatro ou da rádio, a partir de seu repertório, vão pensar a produção para a televisão. Torna-se então fundamental atentar-nos para os usos dos recursos cênicos do teatro especialmente nas produções televisivas.

A fim de pensar essa relação, elegemos a personagem Zeca Diabo (Lima Duarte) na novela *O Bem amado*⁹ de 1973, exibida no horário

- 5 Dias Gomes (Alfredo de Freitas D. G.), romancista, contista e teatrólogo, nasceu em Salvador, BA, em 19 de outubro de 1922. Faleceu em São Paulo no dia 18 de maio de 1999. [...] Estreou no teatro profissional em 1942, com a comédia *Pé-de-cabra*, encenada no Rio de Janeiro e depois em São Paulo por Procópio Ferreira, que com ele excursionou por todo o país. [...] Em 1944, a convite de Oduvaldo Viana (pai), foi trabalhar na Rádio Pan-Americana (São Paulo), fazendo adaptações de peças, romances e contos para o “Grande Teatro Pan-Americano”. Em 1959, escreveu a peça *O pagador de promessas*, que estreou no TBC, em São Paulo, sob direção de Flávio Rangel e com Leonardo Vilar no papel principal. Dias Gomes ganhou projeção nacional e internacional. A peça, traduzida para mais de uma dúzia de idiomas, foi encenada em todo o mundo. Adaptada pelo próprio autor para o cinema, *O pagador de promessas*, dirigido por Anselmo Duarte, recebeu a Palma de Ouro no Festival de Cannes, em 1962. Nesse ano, recebeu o Prêmio Cláudio de Sousa, da Academia Brasileira de Letras, com a peça *A invasão*. [...] Em 1964, Dias Gomes foi demitido da Rádio Nacional, da qual era diretor-artístico, pelo Ato Institucional n. 1, enquanto *O pagador de promessas* estreava em Washington e *A invasão* era encenada em Montevidéu. [...] Fez parte do Conselho de Redação da Revista *Civilização Brasileira* desde seu lançamento, em 1965. Contratado, desde 1969, pela TV Globo, produziu inúmeras telenovelas, além de minisséries, seriados e especiais (telepeças). Apesar da censura, não interrompeu a produção teatral, e várias peças suas foram encenadas entre 1968 e 1980, destacando-se *Dr. Getúlio, sua vida e sua glória* (Vargas), em parceria com Ferreira Gullar, encenada no Teatro Leopoldina, de Porto Alegre, em 1969; *O bem-amado*, encenada no Teatro Gláucio Gil, do Rio de Janeiro, em 1970; *O santo inquérito*, no Teatro Teresa Rachel, do Rio, em 1976; e *O rei de Ramos*, no Teatro João Caetano, em 1979. Disponível em: <http://www.academia.org.br/academicos/dias-gomes/biografia>.
- 6 Milton Gonçalves participou como ator no Teatro de Arena, encenando um *Preto Velho em Ratos e Homens* de Augusto Boal. Construiu-se como artista no Teatro Experimental do Negro, escrevendo peças e atuando.
- 7 Considerada a *Dama Negra* do teatro brasileiro, Ruth Souza, em 1945 entra no Teatro Experimental do Negro. Em fins dos anos 1940, entra para o teatro e no início dos anos 1950, entra na televisão. Foi a primeira Protagonista Negra, atuando na telenovela “*A Cabana do Pai Tomás*”
- 8 Filha de atriz e radialista, Zilka Salaberry foi a primeira atriz a tirar a roupa no Palco na peça *A Copa do mundo* de 1950, pondo em discussão as moralidades. Atuou no cinema e no teatro desde os anos 1930. Para os mais jovens, poderão lembrar-se da atriz na personagem de Dona Benta, em *Sítio do Pica-pau Amarelo*.
- 9 Exibida na Rede Globo de Televisão às 22h, de 22 de janeiro a 3 de outubro de 1973 (178 capítulos) novela de Dias Gomes; direção de Régis Cardoso e supervisão de Daniel Filho. *O Bem Amado*, farsa sociopolítica-patológica em nove quadros é o título da peça teatral, escrita em 1962. A peça que deu origem a *O Bem-Amado* foi escrita por Dias Gomes, encomenda de Flávio Rangel, que dirigia o Teatro Brasileiro de Comédia na época. *Odorico, Bem-Amado* ou *Os Mistérios do Amor e da Morte* não foi montada em 1962, quando foi escrita, e só chegou ao público em 1963, publicada pela revista *Cláudia* (Editora Abril), na edição de Natal. Após o golpe militar de 1964, um exemplar da revista *Cláudia*, com a peça publicada, chegou às mãos de Benjamim Cattan, então diretor e produtor do programa TV de Vanguarda, da TV Tupi

nobre da Rede Globo de Televisão¹⁰. Foi a primeira telenovela à cores, com índices significativos de audiência. A obra é uma adaptação teatral de Dias Gomes, que também foi escrita por ele no ano de 1962.

A fim de desenvolver a relação da obra televisiva com uma tradição teatral, teceremos algumas considerações sobre a personagem de Lima Duarte em *O Bem Amado* e as construções teatrais da encenação de Zeca Diabo, visto que a personagem existe desde 1942.

A chegada de Zeca Diabo à cidade de Sucupira desencadeia uma histeria coletiva. As cenas transitam entre a leitura de um cordel realizadas por várias personagens escondidas, com medo de Diabo, construindo a assustadora façanha e personalidades do cangaceiro, ao que ele aparece na cidade montado em seu cavalo. Mostra-se inicialmente as patas do cavalo. Lima Duarte, relata¹¹ que fora convidado para fazer apenas cinco episódios de *O Bem Amado*, por Dias Gomes. Entretanto, a participação do público via cartas e telefonemas garantiu que Zeca Diabo permanece no folhetim, dando o final por nós conhecido a obra. Inicialmente, a novela terminaria com o suicídio de Odorico Paraguaçu¹² – ponto que trataremos mais adiante. A nova personagem mudou o final do folhetim, para o mesmo da obra teatral.

de São Paulo. Ele se entusiasmou com o texto e solicitou à Sociedade Brasileira de Autores (SBAT) autorização para gravá-la em versão televisiva, no programa que dirigia. A obra foi ao ar em junho de 1964. A peça foi encenada pela primeira vez em abril de 1969, pelo Teatro de Amadores de Pernambuco, no Teatro Santa Isabel de Recife (PE), com direção e cenários de Alfredo de Oliveira. Na ocasião, o trabalho ganhou um novo subtítulo: *Odorico, Bem Amado ou Uma Obra do Governo*. Em 1970, estreou no Rio de Janeiro, em uma montagem de Gianni Rato, com Procópio Ferreira no papel de Odorico Paraguaçu. Texto disponível em: <http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/novelas/o-bem-amado/curiosidades.htm>. Acesso em: 26 jun. 2019.

10 Emissora de televisão fundada em 26 de abril de 1965, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Faz parte do grupo Globo.

11 No quadro o que vi da vida, do programa *Fantástico*, exibido em quatro de março de 2012, Lima Duarte conta parte de sua trajetória e da construção da personagem Zeca Diabo.

12 Paulo Gracindo, atuou no cinema, rádio e teatro desde fins dos anos 1930. Em fins dos anos 1960 entrou para a televisão.

Para o ator, de acordo com as entrevistas de Dias Gomes, a distância entre o que aparenta a personagem e a sua voz, apresentam as intenções de uma arte socialmente engajada. Ao contrário de uma personagem feroz, Lima Duarte coloca no cerne do debate não o fato em si, afinal Zeca Diabo era um matador, mas sua vontade de sair dessa vida de matador. Ao longo da trama, descobrimos que Zeca Diabo queria ter estudado para se tornar um “dotô-cirurgião-dentista”, mas que as mazelas da vida e a pobreza o impediram.

Ao reinserir-se na sociedade sucupirana, Zeca encontra possibilidade de poder aprender a escrever com ajuda da professora da cidade, Doroteia Cajazeira¹³, por quem passa a nutrir uma paixão proibida. Com Lulu Gouveia¹⁴, o cirurgião dentista da cidade, começa a aprender o ofício de protético. Neco Pedreira¹⁵ começa a escrever a versão de Diabo sobre sua vida, na qual ele é muito mais alguém que foi impossibilitado de ter outra vida pela circunstância e concepções sociais do que por uma opção sóbria pelo cangaço.

Zeca Diabo como personagem junta tipologias sociais, religião e uma moral da honra. A religião aparece com a devoção ao “padim padi Ciço” que o ajuda a conter a ira para não voltar a matar. A moral da honra (O que levou Diabo ao cangaço fora os desmandos de uma família de coronéis que mataram seu irmão por supostamente ter roubado um cavalo), versa sobre as primeiras mortes imputadas por Zeca e a ideia de que “honra se lava com sangue”¹⁶.

13 A atriz Ida Gomes nasceu na Polônia. A primeira novela na Globo foi A Rainha Louca (1967). Foi uma das irmãs Cajazeiras de O Bem Amado (1973), novela de Dias Gomes, um dos maiores sucessos da atriz. Morreu em 2009, aos 75 anos. Disponível em: <https://memoriaglobo.globo.com/perfil/ida-gomes/> Acessado em 15 de setembro de 2020.

14 Lutherio Luis iniciou sua carreira como ator de rádio nos anos 1952.

15 Carlos Eduardo Dolabella iniciou sua carreira no teatro, inclusive sendo dirigido por Gianni Ratto. Estreou na TV no ano de 1967.

16 Está fala de Zeca Diabo acontece pelo menos 6 vezes na trama.

A personagem Zeca Diabo existe desde o ano de 1942, encenado por Procópio Ferreira, na peça de nome homônimo de autoria de Dias Gomes. A personagem já tinha uma história na cena teatral.

O personagem, que tinha importância modesta na peça original de Dias Gomes, acabou crescendo e permaneceu até o final da trama, tornando-se um dos papéis mais marcantes de Lima Duarte na televisão. Zeca Diabo foi criado 30 anos antes de se tornar personagem de novela. O nome do matador deu título a uma peça escrita por Dias Gomes, em 1943. Encenada no Teatro Dulcina, no Rio de Janeiro, a obra abordava o cangaço e tinha como protagonista Procópio Ferreira (MEMÓRIA GLOBO).

Sua adaptação para a televisão se dá inicialmente apenas como uma participação especial de Lima Duarte em cinco episódios. A trama construída por Odorico consistia em trazer um cangaceiro cuja fama era de matador impiedoso para que finalmente alguém morresse e pudesse inaugurar o cemitério. Entretanto, a personagem foi muito bem aceita pelo público e permaneceu até o fim da trama, sendo o responsável pela morte de Odorico.

No script original, Zeca Diabo se mataria. Apontando para essas questões de alteração de script, relatos de Lima Duarte sobre Zeca Diabo e apresentando que a personagem já existia, ao menos 30 anos antes de ir para O Bem Amado, queremos apontar as relações desses artistas que construíram parte importante da cena teatral no Brasil. Seria impossível que inúmeras trocas não tivessem ocorrido. A construção de Zeca Diabo no teatro é fundamental para sua existência na telenovela.

Outro exemplo do envolvimento de Procópio Ferreira¹⁷ nessa obra, quando ainda no teatro, é que na versão dirigida por Gianni Ratto¹⁸ em 1970, Ferreira representou Odorico Paraguaçu.

Feito esse breve relato sobre a história da personagem na trama, elencaremos três cenas, nas quais consideraremos o seguinte: alguns aspectos estéticos da construção da personagem e o debate envolto

A chegada de Zeca Diabo precede uma cena¹⁹, onde Odorico vai à delegacia, saber se alguém na cidade tinha morrido. Se dá com o cartaz de procurado, com a foto de Diabo. O guarda lhe mostra um cordel intitulado “ABC de Zeca Diabo segundo volume”. A música anuncia suspense. Odorico lê o primeiro verso com um sorriso de esperança: “Adesculpe a pretensão, mas vô agora fala de um cabra que foi maior, bem maior que Lampião/Seu nome é Zeca Diabo, o terror desse sertão/” (DIAS GOMES, 1973).

17 Considerado um dos grandes nomes do teatro brasileiro, Procópio Ferreira, nome artístico de João Álvaro de Jesus Quental Ferreira, nasceu em 1898, no Rio de Janeiro, onde estudou na Escola Dramática. Foi ator, diretor de teatro e dramaturgo. Desde cedo, Procópio descobriu seu talento de envolver a plateia, arrastando aos seus espetáculos contingentes de público de fazer inveja aos maiores sucessos de hoje. Em 62 anos de carreira, Procópio interpretou mais de 500 personagens em 450 peças de todos os gêneros, desde o teatro de revista até a tragédia grega. Em toda a História do Teatro Nacional, foi o ator que maior número de peças nacionais interpretou e que maior número de autores lançou. Procópio Ferreira atuava no circo-teatro, gênero que, se não foi criado no Brasil, aqui teve pleno desenvolvimento. Tratava-se de um circo que, além de números de acrobacia, malabarismo e palhaçada, apresentava a adaptação de peças de teatro. Do circo-teatro passou às comédias. Procópio Ferreira dizia que o sucesso chegou quando ele parou de pensar com a sua própria cabeça para pensar com a cabeça do público. Sua primeira peça foi Amigo, Mulher e Marido, fazendo o papel de um criado, em 1917, no Teatro Carlos Gomes. Seu maior sucesso no teatro foi o espetáculo Deus lhe Pague, de Joracy Camargo, com o qual viajou pelo País inteiro e exterior. Procópio é pai de uma das mais importantes atrizes e diretoras brasileiras, Bibi Ferreira. Atuação na televisão. Procópio também fez televisão e participou das telenovelas A Grande Viagem, As Minas de Prata, Redenção, Dez Vidas e Divinas & Maravilhosas. Disponível em: <http://teatroprocopioferreira.com.br/index.php/historia/>. Acessado em: 05 de outubro de 2020.

18 Gianni Ratto, nascido na Itália, lutou na Segunda Guerra Mundial. Em 1954 veio para o Brasil a convite da atriz Maria Della Costa e do produtor Sandro Polônio, fundadores do Teatro Popular de Arte, dois anos depois participou do Teatro brasileiro de Comédias. Mais tarde foi para o grupo Opinião, onde trabalhou ao lado de Vianinha e Ferreira Gullar. Fonte: <http://portais.funarte.gov.br/brasilmemoriadasartes/acervo/cenario-e-figurino/biografia-de-gianni-ratto/>.

19 As cenas que narram a chegada de Zeca Diabo iniciam no minuto 09:51 e se encerram no minuto 25:14 do episódio 13 da versão condensada para DVD. Os minutos posteriores também tratam da chegada de Zeca Diabo, deve se considerar que esses 15:23 minutos, correspondem a quase 1/3 do episódio.

Inúmeras personagens são mostradas se escondendo após Tião Moleza²⁰ anunciar a chegada de Zeca Diabo à cidade de Sucupira. Acompanhando a música, cada personagem que se esconde, as patas de um cavalo aparecem em primeira mão na cena. Crianças e transeuntes correm apavorados. A música se intensifica e a câmera foca na personagem, de baixo para cima. O sol bate na aba do chapéu e só vemos parte da expressão de Zeca.

Muda a cena, agora no bar, alguns moradores da cidade comentam “É o cordel de Zeca Diabo, é a história dele em versos. Cada estrofe começa com uma letra do alfabeto de A até Z” (DIAS GOMES, 1973). Mestre Sábida²¹ começa a declamar: “Bandido tão vingativo/Tão mau e sem piedade/se acaso já existiu, acá não se tem lembrança/Tão ligeiro no gatilho/Tão ligeiro na vingança” (DIAS GOMES, 1973). Uma cena de imaginação do cangaceiro aparece, em marcha com seu bando. No meio da cena Zeca diz: “Estou sentindo cheiro de macaco²²” (DIAS GOMES, 1973). Mira a arma para trás, sem olhar o alvo. Dispara três tiros e caem três policiais. “Passô o chero”, conclui.

Na Farmácia, Libório²³ e Lulu Gouveia conversam. “Certa vez Zeca Diabo atacou uma cidade/Matô o juiz e o prefeito/ Fez tudo quanto era maldade/Tirou a batina do padre/Sem respeitar santidade/” (DIAS GOMES, 1973). Na casa das irmãs Cajazeiras²⁴, Dirceu Borboleta²⁵ segue o cordel “Doutra feita, no encontro com a polícia baiana/ Zeca Diabo sozinho, fez um estrago que só vendo/A metade se dano/o resto inda tá correno” (DIAS GOMES, 1973). De volta a casa das irmãs Cajazeiras, Doroteia continua “Era numa terça feira/de um mês que não me

20 Antônio Carlos Ganzarolli, atuou no teatro desde fins dos anos 1940 e na televisão até os anos 1980.

21 Apolo Correia foi um ator e comediante brasileiro durante os anos de 1950. Atuou ao lado de Brandão Filho, no programa Tancredo e Trancado, na Rádio Nacional do Rio de Janeiro.

22 Macaco é uma gíria para policial.

23 Arnaldo Weiss, ator de novela.

24 Dorotéia (Ida Gomes), Dulcinéia (Dorinha Duval) e Judicéia (Dirce Migliaccio).

25 Emiliano Queiroz participou do Teatro Brasileiro de Comédias, atuou em diversos filmes e em novelas.

lembro/ Podia ter sido janeiro ou julho. Agosto ou setembro/Zeca pegou uma família e enforcou membro por membro” (DIAS GOMES, 1973). O dono do bar, descrente da vida de Diabo, depois de tanta demora, resolve abrir o bar. Chega o cangaceiro, sem que ninguém o reconheça.

“Terno de matador, chapéu de matador, bigode e olhar de matador” (DUARTE, 2012). Duarte narra a cena da primeira fala de sua personagem. Em contraste com a aparência, com voz fina e dócil, ele pede “Por obséquio, o senhor me vê uma pinguinha?” (DIAS GOMES, 1973).

Depois de sair do bar, vai a igreja pedir a benção do sacristão, ao passo que descobre porque a cidade estava tão esvaziada com a explicação do padre “Não é um homem qualquer, é Zeca Diabo. [...] Ele é um assassino, um bandido, um matador, carrega mais pecados nas costas do que o próprio diabo, que foi de quem ele pegou o nome” (DIAS GOMES, 1973). Com esse relato Zeca Diabo se ajoelha pedindo perdão.

Com o desenvolver da trama, o medo que a população sucupirana tem de Zeca Diabo vai se esfacelando, ainda que muitos mantenham um receio ou salve quando alguém o irrita e ele dispara “ É um, é dois, é três. Me ajude meu padrim pade Ciço a cumprir minha promessa. É quatro, é cinco, padrim pade Ciço. É seis...” (DIAS GOMES, 1973). Zeca geralmente conta até dez e com ajuda de seu “padrim pade Ciço” ele se recompõe. Zeca adentra a sociedade de Sucupira e começa a aprender a escrever, fazer moldes de dente para virar protético.

A cena seguinte que elencamos, se dá na busca incessante de Odorico Paraguaçu na busca de um cadáver para inaugurar o cemitério. Ao passo que ele vê que Zeca Diabo não será facilmente convencido a matar de novo, Odorico resolve chamar a polícia estadual, entregando Zeca.

Sabendo que ele não se renderia, sabia que do conflito surgiria algum cadáver.

Antes no início do conflito, Zeca se encontra na cabana de Mestre Ambrósio, seu irmão pescador, fazendo sua tarefa “Aprendendo a escrever de carreirinha” (DIAS GOMES, 1973) 20 vezes a frase “Ieu sou um homi bom²⁶” (DIAS GOMES, 1973). Quando ele percebe o embosque, se prepara para o confronto, não porque queria voltar a matar, mas porque já havia manifestado que não perderia sua liberdade, e se caso fosse, preferiria morrer. O tiroteio começa e no meio da confusão, Zeca Diabo vê seu caderno de estudos despedaçado. “Furo minha lição. Amanhã eu vou ganhar uma nota baixa por isso. Mas oiá, oiá. Não é mesmo uma judiação? Eu tava fazendo tudo tão bonitin. [...] Depois vem um e fala pra gente se alfabetizá. Mas como? Assim desse jeito?” (GOMES, 1973).

Diabo se vê com apenas uma bala na pistola e questiona seu santo de devoção,

O que foi que conteceu, meu padrim? Vosmicê tá descontente comigo? E largô eu na rua da margura? Oxente meu padrim, logo agora que eu tava ducidido de vive de conforme com os ensinamento de deus nosso sinhô. Eu num tô intendendo meu padrim pade Ciço. Por mais de vinte anos vosmicê me livro de tudo quanto é mambarra, de tudo quanto é embuliço. Porque agora? (GOMES, 1973).

Ao final do episódio, Zeca é preso e brada novamente. “Meu padrim pade Ciço, isso que vosmicê tá fazendo comigo não é coisa de um santo decente” (GOMES, 1973).

O que se desencadeia daí, dará a versão que conhecemos do final de O Bem Amado. Na versão original, censurada pelo governo ditatorial, Odorico, forjando um ataque da oposição, atira no pé. O tiro ricocheteou e atingiu seu coração. A versão que foi ao ar apresenta a mesma versão da peça. Zeca Diabo após descobrir

26 Todos os trechos dessa cena correspondem ao disco 7, a partir dos 07:11 minutos.

todas as tramoias de Odorico suspende sua intensa tentativa de não matar. Mata Odorico.

Paraguaçu com seu demagogismo, convence Zeca Diabo a forjar um atentado na prefeitura. Nos planos de Odorico, já que não conseguia defunto, acusar a oposição desse tentado seria uma forma de ganhar tempo até conseguir o cadáver para inauguração do cemitério. Entretanto, alguém envia um jornal da capital para Diabo, que sai possesso rumo a redação do jornal A trombeta, de Neco Pedreira.

Em seu cavalo, Zeca galopa pela cidade. A música que emaranha a cena é a mesma de sua chegada a cidade. Os indícios de que o matador “chegou” são muitos. O mesmo recorte na câmera, a música, o cavalo. Como ainda tinha dificuldades de ler, foi conferir com o jornalista se o que ele havia lido era realmente aquilo. Neco confirma, o jornal diz que Odorico era quem havia chamado a polícia do estado para Zeca, que havia armado o cerco, feito a denúncia

Zeca Diabo ao sair do jornal é questionado por Neco se poderia voltar outro dia, a fim de contar outras histórias para publicação. Ao sair da porta diz: “Não se avexe, que amanhã o sinhô vai ter muito história pra conta” (GOMES, 1973).

Rumo à prefeitura, o cangaceiro montado em seu cavalo é acompanhado agora com uma música muito mais grave e agitada. Ao chegar na prefeitura, Odorico pensa que o acordo ainda está de pé, mas não contava que Zeca havia descoberto que ele era o principal responsável pela emboscada.

Odorico começa a bagunçar o escritório para forjar que houve luta, Diabo diz para ele pegar um revólver. Odorico atira por todos os lados a fim de tornar mais verídico o suposto atentado. Mas começa a perceber que Zeca Diabo o olha de maneira estranha.

“Eu mandei vosmicê pegar esse revólver num foi pra atirá pro alto não. Foi pra se defender. Mas se defende de verdade. Porque agora eu vô lhe matá” (GOMES, 1973). Um som mais alto da música e a câmera voltada ao rosto surpreso de Odorico cria uma sensação de adrenalina. Depois de toda a saga de Diabo, um atentado contra a sua honra com a traição de Odorico, lhe tiraria do caminho da redenção? “ Não é brincadeira não seu dotô prefeito. Porque um traidor não merece viver. Ainda mais um traidor que se faz de protetor e amigo” (GOMES, 1973).

Odorico tenta convencê-lo de que não o traiu. Em vão. Zeca manda que ele se defenda, pois nunca tinha matado um homem que não tivesse antes tentado lhe matar. Diabo atira e Odorico é socorrido. Nos braços de Dona Gisa, Odorico dá o seu desfecho final “Ele foi contratado para me matar. Interesses antipatrióticos. Uma super potência. Trama internacional” (GOMES, 1973).

Ainda que nos falte mais sustentação de fontes, a partir de uma entrevista de Lima Duarte, podemos considerar que a censura relegou Zeca Diabo ao seu lugar social. Se o problema era uma paródia-suicídio para a censura, a mesma não teve problemas em manter um criminoso redimido que se vê impelido a matar novamente. Lima Duarte concluiu: “É viado...Não é homem...Tem voz fina...não é um matador...É uma vítima de uma estrutura social viciada” (DUARTE, 2012).

Ao considerarmos os sentidos atribuídos à personagem por Lima Duarte na entrevista ao Fantástico e algumas considerações da peça Zeca Diabo e das outras peças em que participou interpretada por outros atores, observamos uma construção da crítica que Gomes levou para a TV. Um retrato do Brasil dos anos 1970. Se a ideia de cangaço talvez não fosse mais tão presente na memória coletiva das massas urbanas, ela ao menos expunha não o criminoso, mas uma sociedade que cria criminosos.

Zeca Diabo – a personagem – expunha e alimentava a ideia do sertão. Trazia as contradições de um país que se queria urbano, mas ainda hoje é hegemonicamente rural – ou mantém certos tipos de ruralidade. A voz, para Lima Duarte, que trabalhou durante muito tempo na rádio, trouxe ao espectador um contraste entre a figura que narramos nos parágrafos acima e se desfaz, quando Diabo pede uma cachaça com voz que não atende a imagem de um matador. Ao se ajoelhar desesperadamente aos pés do padre pedindo perdão, contrapõe todas as estrofes do cordel que liam as demais personagens escondidas com medo do cangaceiro. Esse recurso estético tem origem no teatro e a longa vida de Diabo nos palcos permitiu que Lima Duarte aperfeiçoasse a personagem para televisão.

Numa das encenações dos anos 1940, protagonizada por Propício Ferreira, a peça Zeca Diabo foi um fracasso de público. Gomes relata isso em sua biografia:

Zeca Diabo não foi um sucesso, apenas ‘cumpriu a obrigação’, como se diz no meio teatral. Na porta do Teatro Regina, Luciano Trigo, velho cenógrafo, português, colocou a mão no meu ombro, consolando-me. Menino, você está muito adiantado no tempo. Só daqui a 20 anos seu teatro vai ter Sucesso (GOMES, 1998, p. 87).

Não se trata de trazer essa citação para dizer que Gomes teve uma dica futurista ou premonitória, mas de perceber como esse agente constrói também uma memória sobre essa personagem e como sua construção se dá desde o teatro. Mais à frente, em sua autobiografia, versando sobre os meios nos quais trabalhou e dimensionando esses meios considera que: O rádio daquele tempo era o que é hoje a televisão. A televisão nada inventou, apenas adicionou imagens à programação criada pelo rádio (GOMES, 1998, p. 94). Também não se trata de dizer que a televisão é só isso, mas de perceber como as relações entre a produção televisiva está diretamente

relacionada ao teatro e à rádio. Tanto por seus agentes serem oriundos desses meios, tanto porque Zeca, assim como *O Bem Amado*, são adaptações teatrais e trazem em seu bojo essas miscelâneas.

As opções estéticas na TV, transitam de acordo com as intenções do artista e os anseios do grande público. Se no teatro se hierarquizava as peças pela tragédia em detrimento do cômico, na televisão a hierarquia se dava pelas obras serem feitas para as massas. Ao longo dessas três cenas transitamos do cômico ao drama, findando na sátira. Transitar entre essas opções estéticas são formas para dialogar com o grande público. Para Dias Gomes, a contradição não existia “Se eu queria fazer arte para o povo e me ofereciam um veículo que tem pelo menos 30 milhões de espectadores, por que deveria recusar?” (O GLOBO, 1973).

A TV, tanto quanto o teatro, sofreu críticas que hierarquizavam os fazeres artísticos, ao passo que os artistas transitavam entre esses meios e levavam formas de encenar, cantar, contar histórias, fazer jornalismo, das práticas e experiências advindas dos outros meios para a ação televisiva. Além disso, a relação e a circularidade cultural desses grupos é imensa. Passando por Procópio Ferreira, Lima Duarte, Oduvaldo Viana, Vianinha, Ferreira Gullar, Paulo Gracindo, apenas para citar alguns nomes.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Elaine Cristina Carvalho. Modulações técnicas: a construção de sentido na telenovela *Roque Santeiro*, de Dias Gomes. In: XV CONGRESSO INTERNACIONAL ABRALIC. *Anais*. Rio de Janeiro: UERJ. 2016.

DUARTE, Lima. **Os campeões da audiência**. TV Cultura, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4a3fYolQeH8>

FERNANDES, Carlos Antônio. **As estratégias políticas de *O Bem Amado*, farsa sociopolítica em 9 quadros** [manuscrito]: uma construção discursiva do personagem Odorico Paraguaçu, 2015.

GOMES, Dias. **Apenas um subversivo?** Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

HAMBURGER, Esther. **O Brasil antenado:** a sociedade da novela. Zahar, 2005.

DUARTE, Lima. **O que vi da vida** - Fantástico, 2012.

MEDEIROS, Ana Maria de *et al.* **Uma metáfora do Brasil:** O Bem Amado e a teledramaturgia de Dias Gomes. UFSC, 2001.

MEMÓRIA GLOBO. Disponível em: <https://memoriaglobo.globo.com/perfil>.

O BEM-AMADO. Direção de Régis Cardoso com supervisão de Daniel Filho. Texto de Dias Gomes. Rio de Janeiro, rede Globo de Televisão, 1973 [produção] 178 capítulos.

O GLOBO, 13 de Maio de 1973, Matutina, Tele Semana, página 6.

PATIROTA, Rosângela. **Vianinha:** um dramaturgo no coração de seu tempo. São Paulo: Hucitec, 1999.

ROLLEMBERG, Denise. **“O Bem-Amado” e a Divisão de Censura de Diversões Públicas.** *In:* ANPUH, 2011, São Paulo. Anais do Simpósio Nacional de História. São Paulo, 2011. p. 1-12.

ZECA, Diabo. *In:* ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento405629/zeca-diabo>. Acesso em: 13 de Out. 2020. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

Travestilidade e Homoerotismo na TV brasileira

Jorge Lafond e Patrício Bisso, humor e
estética entre as décadas de 1980 e 1990

Nathally Almeida Sena¹

INTRODUÇÃO

Este artigo surge de inquietações advindas da pesquisa de mestrado intitulada *Já podemos rir? Novas questões em cena por meio da trajetória do Asdrúbal Trouxe o Trombone (1970 e 1980)* (SENA, 2018), pesquisa que traz à baila as compreensões acerca dos debates que permeiam a memória histórica entre a resistência e o desbunde, por meio de obras teatrais, produzidas nas décadas de 1970 e 1980.

Desta feita, a problemática aqui proposta diz respeito à transição existente entre o teatro e a televisão, entendendo-a como vetor da construção de um novo espaço cultural que emerge. Percebendo esse espaço cultural relativamente novo, buscamos a compreensão a partir da trajetória de Patrício Bisso e Olga del Volga, Jorge Lafond e Vera Verão como agentes históricos, bem como tatear os liames existentes entre ator e personagem dentro de uma percepção acerca da inserção de assuntos que dizem respeito a um público que até então fora posto às margens sociais.

¹ Graduada em História Licenciatura, Mestre pelo programa de pós-graduação em História pela Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: Nathally.sena91@gmail.com.

Cabe-nos pensar também acerca da travestilidade como “apropriação” televisiva sobre o homoerotismo a partir de sujeitos homoeróticos, no caso das personagens Vera Verão (Jorge Lafond) e Olga del Volga (Patrício Bisso), de modo a evocar o debate sobre a cristalização das imagens referidas aos artistas Patrício Bisso e Jorge Lafond a partir das suas personagens.

Marcos Napolitano (2001, p. 82) afirma que a indústria cultural e os meios de comunicação presenciam uma expansão sem precedentes, sendo assim, as produções culturais se deparam com crescimento do consumo dos bens culturais, a exemplo das telenovelas, noticiários, programas de TV e revistas, que anunciavam uma nova tendência industrial do consumo de massa sobre a cultura, que neste processo tem sua consolidação na década de 1970.

É diante das lutas de representação e visibilidade numa tentativa de construção de uma política identitária marcante nas décadas de 1960 a 1970, que se evidenciam temáticas relacionadas ao âmbito privado familiar como algo também político. Diversos grupos surgiram diante da nova perspectiva, advindos de manifestações de rua e tomam força de modo descomprometido com o modelo de engajamento anterior, que impunha uma onda nacionalista como “ideia-força” para a cena cultural.

Diante desta conjuntura, no cenário artístico, os que se recusaram a traçar suas obras dentro das configurações institucionalizadas foram hostilizados e rotulados como desbundados e alienados, marcando lutas de representações que configuraram de um lado a resistência democrática e de outro os artistas ligados à perspectiva contracultural, trazendo as questões que relacionam o desejo como aspecto político.

Para Eder Sumariva Rodrigues (2010), a ideia de esvaziamento cultural que se dá na década de 1980 pode ser percebida a partir de uma ausência de referencial ideológico para os grupos teatrais, aspecto que se

faz patente nas décadas anteriores, bem como a evasão dos atores do teatro para a TV, pela sua capacidade de proporcionar um reconhecimento em nível nacional aos profissionais e maiores remunerações. No entanto, é numa lógica contrária que se identifica que a década foi um período de intensa produção, como a exemplo da cena teatral que assume um novo momento, esquivando-se aos padrões conservadores.

Cabe a nós aqui evidenciar que estes questionamentos permeiam diversos aspectos no âmbito público e privado, como a recusa aos clássicos e teóricos, o descompromisso e deboche presentes em cenas que retratam situações do cotidiano, como o sexo, uso de entorpecentes, teatro, prazer e relações com situações nas quais a moralidade também se faz presente, como no ambiente familiar em forma de comédia.

Impulsionadas por um interesse mercadológico e pela liberação dos costumes, na década de 1980, as produções de temáticas que circundam o universo homossexual ou gay abordam o homoerotismo de forma aberta. Alexandre Mate (2011, p. 17) aponta este movimento em duas perspectivas: Uma diz respeito ao reiteramento de preconceitos e estereótipos e a outra como redimensionamento e humanização de uma tribo até então designada pela sigla GLS – Gays, lésbicas e simpatizantes.

Compreendemos ainda que os artistas em questão (Jorge Lafond e Patrício Bisso) remetem à ambiência do processo histórico entre as décadas de 1970 e 1980, trazendo à tona a virada da moralidade dos costumes nos pondo ante as mudanças sociais sobre o público homoafetivo, como a exemplo da troca de termos para designar estes sujeitos passando de homossexualismo para homoerotismo, bem como a chegada do KY² no Brasil, fator que nos aponta uma mudança no âmbito sociocultural.

2 “Nos Estados unidos, o gel lubrificante KY (o famoso ‘queiui’) sempre teve alto consumo entre os homossexuais, sendo consagrado até por poetas que celebram seu tubinho de notória utilidade” (TREVISAN, 2000, p. 55).

O modo como os homossexuais deixam os guetos ao longo das décadas, ocupando as ruas, expandindo seus territórios, também para a TV como um novo lugar que de certo modo passa a ser “um novo gueto, na medida em que este espaço é apropriado em situações específicas e sazonalmente, a partir da máscara e do riso” (TREVISAN, 2000, p. 26). Buscamos ainda pensar os fatores que mudam com relação à visibilidade dessas personagens não só pela caricatura do feminino, mas sob o deboche que envolve situações e dilemas do cotidiano homoerótico, colocando como evidência o modo como os sujeitos históricos se relacionam nestes entremeios estrategicamente.

Segundo Esther Hamburger, é na população que reverbera os ecos da indústria de fomento televisivo, encontrando assim seu lugar de prioridade de consumo nos lares. O meio de comunicação traz à tona diversos termos sociais e “em 1991, a televisão já alcança 99% do território e 74% dos domicílios” (HAMBURGER, 1998, p. 4). A autora nos incita à compreensão acerca dos modos pelos quais as indústrias culturais irão dispor de uma ação efetiva sobre as transformações presentes no cotidiano, nas estruturas sociais, como também nas suas sensibilidades estéticas.

O embate com os setores tradicionais que por sua vez atacam em nome da família, faz transparecer um resultado avesso ao esperado sobre o momento de visibilidade. Miguel Rodrigues de Souza Netto (2011) aponta esta visibilidade como abertura de brechas específicas, constituindo assim um espaço de exclusão. “Tipos diversos de homossexuais foram produzidos socialmente e representados/conflituados na literatura, no cinema e na televisão” (SOUZA NETTO, 2011, p. 49).

Desde 1972, a teledramaturgia enuncia personagens homossexuais ou sujeitos que fogem à norma performativa heterossexual. No entanto, é em 1985, na novela *Um sonho a mais*, de Lauro César Muniz, com participação de Olga del Volga, criada pelo

performer Patrício Bisso, que ocorre problemas com a censura por algo que se encaminharia para um beijo gay entre as personagens Anabela Freyre (Ney Latorraca) e Pedro Ernesto (Carlos Kroeber). No mesmo ano, Jorge Lafond, na novela *Sassaricando* (de Sílvio de Abreu), interpreta Bob Bacall, um vilão “afetado” que conduzia a trama de modo divertido.

Personagens como Stalislawa Grotowiska, Dona Roma, Anabela Freire, Florisbela Freire, Clarabela Freire, Olga del Volga, Buba, Sarita, Ninete, Rorô Pelada, Ramón/ Ramona, Bernardete/ Bernardo, que vividos por homens travestidos ou transexuais, sempre colocados em situações ou posições que se conduziam para o cômico, são levantadas pelo autor de modo a nos auxiliar a problematizar a televisão brasileira como produtora de ações sociais voltadas para o consumo.

No que diz respeito às produções e participações de Patrício Bisso e Jorge Lafond, os espaços existentes entre ator e personagem podem ser percebidos a partir das composições cênicas que envolvem os artistas em seus “lugares sociais” (CERTEAU, 2011) como sujeitos históricos. As personagens que interpretam são aqui vistas como resultado de intercâmbios de capital cultural que envolvem embates representacionais.

A escolha destes dois agentes, presentes na cena televisiva brasileira, surge a partir do que diz respeito aos “lugares sociais” como humoristas, que coadunam suas trajetórias a partir de uma movimentação entre diversos meios culturais como teatro, cinema e televisão, sendo este último um meio que promove fluidez entre emissoras. As participações em coadjuvância, em telenovelas e posteriormente em programas de auditório, trazem como ponto forte o peculiar, ao modo que abordam temáticas variadas a partir do baixo cômico.

Desta feita, o conceito de “circularidade” (GINZBURG, 2006) irá auxiliar na historicização, na medida em que observamos o posicionamento desses agentes dentro do fluxo produção, circulação e

recepção, como sujeitos ativos dentro deste processo de pluralidade de vozes que os constituíram como performers de horizontes de expectativas individuais e coletivos. Esta perspectiva faz sobrepujar os aspectos que compõem redes discursivas, ao passo que abre como possibilidade a compreensão do papel dos artistas que aderem em suas produções referências múltiplas.

Compreendemos, a partir do debate levantado por João Silvério Trevisan (2000), que os dois artistas em foco, como homossexuais, sofrem influência maciça do que chama de esgotamento da moral. A homossexualidade, vista como um alvo fácil de um novo fundamentalismo político-empresarial, torna-se bode expiatório desta mesma crise e é posta em espaço de vulnerabilidade ante um mercado em que as regras de consumo na sociedade global são generalizadas e radicalizadas. “O que importa é que nunca é o consumo, de modo que a própria moral passou, em certa medida, a depender do mercado – como mostram as incursões “avançadas” da TV Globo na área dos costumes” (TREVISAN, 2000, p. 19).

A pertinência desta proposta de pesquisa consiste em enfrentar as produções cênicas como obras populares em suas teias de embates representacionais no período de transição sociopolítica, entre a década de 1980 e 1990. Buscamos ainda uma pertinência na estética da “recepção”, compreendendo que “o receptor das mensagens também é sujeito no processo de significação” (TRINDADE, 2010), no que tange à historicidade de sua experiência, fator que nos auxilia na observação e análise das informações intrínsecas ao objeto, dando-se pelas vias comunicativas, produtivas e receptivas.

Desta feita pensamos a telenovela, na máxima de Welton Danner Trindade, como detentora de capacidade de mobilizar outros meios de comunicação no debate dos assuntos propostos. Vista como gênero televisivo de matriz narrativa popular, tem domínio ativador de competências e técnicas culturais.

DESENVOLVIMENTO

É sob o viés da **performance** como categoria operacional que buscamos investigar as obras às quais os atores/personagens Jorge Lafond / Vera Verão e Patrício Bisso / Olga del Volga em sua dualidade se apresentam. Para o historiador Herculano Lopes (2011), como área de estudos nos limites entre ciência e arte, o enlace entre **performance** e História está na desconstrução do que se entende como ao vivo ou observável para o registro etnográfico, sendo estes dois aspectos parte constituinte do próprio ato performático.

Compreendendo o uso da noção de **ideia-força de performance** nos estudos da cultura, evidencia-se um novo olhar sobre fenômenos que já foram enxergados sob diversos prismas. De acordo com seu momento histórico, indivíduos se colocam em posições e constroem representações de si em diversas nuances no que diz respeito ao público e, desta forma, “contribuem para a construção de identidades coletivas que ao mesmo tempo refletem e influenciam o curso dos eventos” (LOPES, 2011, p. 7).

Na perspectiva de Walter Benjamin, é que o autor nos traz o que se monta ao real lacaniano, que tensiona a performance diante do registro, sendo a primeira uma janela elusiva para esse momento de realidade, reproduzindo a vida ao vivo e representando por meio do presente uma apresentação.

Para Márcio Pizarro Noronha (2005), a performance está imbricada de modo geral com uma teatralidade do corpo do artista que visualmente direciona-se ao público, como a exemplo dos experimentos dadaístas no século XX, deste modo, tem oscilado seus objetivos desde a década de 1960, como a exemplo da Arte “efêmera, da arte povera, da arte abjeta, de práticas teóricas afinadas aos movimentos da arte conceitual” (NORONHA, 2005, p. 132).

Entre teoria e prática, num formato multicultural e multidisciplinar, irá sempre possuir um corpo como suporte plástico e conteúdo da arte, caracterizando-se como *embodiment* da cultu-

ra e abrindo caminhos para novas chaves interpretativas. Noronha ressalta ainda o corpo matérico humano como vetor de signos que estão contidos em sua própria tradição artístico-cultural e portador de grupos imagéticos que figuram questões da corporeidade do próprio humano nos tempos atuais.

No caso das personagens Vera Verão (Jorge Lafond) e Olga del Volga (Patrício Bisso), o uso da **performance** se dá aos modos que se configuram suas presenças em espaços midiáticos devidamente registrados em formato audiovisual. A cenicidade destes registros coloca em evidência os aspectos performáticos, temáticos e estéticos a serem analisados, bem como proporciona abertura de diálogo com a **recepção**.

A compreensão do objeto artístico sob análise da história pode ser pensada a partir das premissas de Roger Chartier (2002), que nos impulsiona à percepção acerca dos movimentos de reconhecimento do tipo de linguagem utilizada no processo de construção. Deste modo, há a possibilidade de imprimir uma perspectiva histórica analítica acerca dos códigos e as bagagens políticas e culturais que os circundam, revelando-se de suma importância no que diz respeito à escolha de obras cênicas como objeto.

Patrício Bisso foi figurinista, cenógrafo e ator, com vasta atuação no cinema: 1979, *Maldita coincidência* (Sérgio Bianchi); 1982, *Das tripas coração* (Ana Carolina); 1982, *O homem do pau-brasil* (Joaquim Pedro de Andrade); 1983, *Onda nova* (José Antonio Garcia); 1984, *A estrela nua* (José Antonio Garcia); 1985, *Além da paixão* (Bruno Barreto); 1985, *O beijo da mulher aranha* (Héctor Babenco), interpretando a personagem Greta; 1987, *Brasa adormecida* (Djalma Limongi Batista); 1989, *Dias melhores virão* (Cacá Diegues); 1991, *Naked tango* (Leonard Schrader); em 1978 participa como ilustrador no jornal *Lampião da esquina*, jornal homossexual brasileiro que circulou entre 1978 e 1981.

No entanto, é na televisão – entre 1983 e 1984, Abril Vídeo (TV Gazeta) – que sua trajetória fica marcada com a personagem Olga del Volga, que participa como repórter, fazendo cobertura de eventos culturais. Posteriormente, o ator faz uma participação na novela *Um sonho a mais*, em 1993, com a mesma personagem, criando a seguinte biografia:

Com Olga ainda bebê em um carrinho que despenca por aquelas escadarias fantásticas do filme “O Encouraçado Potenkim” durante a revolução Russa. Seu estranho destino começa aí: depois das escadas ela vai parar entre ciganos que despacham, mais tarde, para uma granja coletiva. Olga fica mocinha e vai para a faculdade, faz curso de psicologia e torna-se a primeira psicóloga da União Soviética. Um dia foge de Moscou para conhecer Sigmund Freud, apaixona-se por ele e torna-se uma dissidente soviética. Leva uma vida atribulada e cheia de confusões até chegar ao Brasil e fundar as “Casas Olga” e reinar, absoluta, entre meias e soutiens (LOBATO, 1988, p. 1).

A biografia da personagem trata-se de um esboço do que viria a ser a introdução do seu filme que não obteve fundos para ser desenvolvido. A trajetória do ator é vasta, no entanto, é com a sexóloga Russa que obtém um destaque nos diversos meios culturais, tanto no teatro e na TV, quanto no cinema, com o jargão “Não adianta tentar afogar as mágoas, porque elas já aprenderam a nadar”. Resulta, ainda, na produção musical *Louca pelo saxofone*, em 1980, com o grupo os Bokomokos.

Diante destes trabalhos realizados pelo ator, podemos perceber a forma como se dá a sua memória histórica, a partir do levantamento de matérias de jornais e entrevistas registradas por audiovisual, a saber, materiais jornalísticos até aqui colhidos que descrevem sua trajetória relacionando-a à personagens travestidas. Em meio à sua trajetória artística, explícita insatisfação com os papéis que lhes são designados: “No cinema, não dou sorte. Me chamam para travestis paraguaias ou coisa parecida. [...] e acho

que vou parar de fazer papel de mulher, vou dirigir, desenhar. Hoje já estou me vendo muito velho com os mesmos problemas que uma mulher velha teria” (ABIRACHED, 1989, p. 3).

A trajetória de Jorge Lafond, ator, comediante, dançarino e drag queen brasileiro, se dá na televisão inicialmente em 1974, com o Corpo de bailarinos do *Fantástico*; 1981, *Viva o gordo*; 1983, *Plunct, plact, zuuum*, como “dançarino do espaço”; 1983, *Voltei pra você*, como “Zé dos Diamantes”; 1987, *Sassaricando*, como “Bob Bacall”; 1992 a 2003, *A praça é nossa*, como “Vera Verão”; 1989, *Kananga do Japão*, como “Madame Satã”; 1990 e 1991, *Os trapalhões*, como “Divino”; 1993, *Adjeci Soares em Focus*, como “Jorge”; 2000 (exibido em 2004), *Meu cunhado*, como “Verônica”.

Já no cinema, atuou em: 1982, *Rio Babilônia*, como “dançarino da boate”; 1983, *Bar Esperança*, como “Luis”; 1984, *Bete Balanço*, como “Jorge Lafont”; 1987, *Leila Diniz*, como “Waldeck”; e em 1991, com *Os trapalhões*, consolida-se como “Vera Verão”. Em entrevista para o jornal *O Estado de São Paulo*, explica:

A Vera Verão surgiu no meu primeiro convite do Wilton Franco nos Trapalhões, em um quadro que era o bingo do Mussum e o empresário do Michael Jackson. Eu fazia um personagem que saiu do morro da Mangueira e foi pros [sic] Estados Unidos, super machão. Quando voltava, era todo desmunhecado. Quando eu abria a porta do apartamento, o Mussum falava: ‘Zecão! Zecão! O que aconteceu com você, Zecão?!’. Aí eu gritava: ‘Zecão, não, meu amor! Meu nome agora é Vera Verão!’ Depois, a gente apagou, porque veio outras coisas. Quando veio o convite do Carlos Alberto pra ir pro SBT, ele falou que queria um personagem assim e assado. Falei: ‘Posso dar um nome?’. Ele falou: ‘pode’. Eu disse: ‘Vera Verão’. Ele achou meio ‘assim’, mas conclusão: já há 10 anos que o Brasil inteiro grita esse nome [por] aí afora! (ZORZI, 2018).

De 1992 até 2003 participou do programa humorístico *A praça é nossa*, do SBT e fez sucesso com o bordão “*Êpa! Bicha não! Eu*

sou uma quase...”. A partir da popularização do seu personagem em TV aberta em nível nacional, Vera Verão se torna um termo para se referir a sujeitos homossexuais afeminados.

A análise parcial das fontes que foram produzidas durante sua carreira mostra as vias sob as quais se dava a carreira de Lafond. Sempre citado como sujeito polêmico e engraçado, o ator facilmente é misturado à personagem Vera Verão. Em suas memórias póstumas, materiais jornalísticos até aqui colhidos descrevem também sua trajetória o relacionando à personagem Vera Verão.

As fontes apontam ainda os preconceitos sofridos pelo ator, evidenciando sua homossexualidade como algo negativo, como a exemplo de sua expulsão do teatro Sesc, onde não foi permitida sua permanência em cartaz por ser um espetáculo gay. Sobre este fato, em entrevista, o ator diz: *“Isso é uma forma de discriminação boba. Foi por minha causa que os teatros do Sesc São João de Meriti e Madureira tiveram excelentes bilheterias. [...] cheguei a fazer sessões extras. Fui para ficar 15 dias e fiquei 4 meses em cartaz”* (SETTA, 1991).

Jorge Lafond produziu ainda uma autobiografia intitulada Vera Verão: Bofes & babados (1999), em que ameaça dizer os nomes de pessoas famosas com quem costumava se relacionar às escondidas. O ator se torna ícone polêmico no carnaval, dentre as escolas de samba, como a exemplo do ano 2000, quando desfilou com a temática “Alice no país das maravilhas”.

Desta forma, buscamos uma investigação acerca das “representações” (CHARTIER, 2002) humorísticas do homoeroticismo e travestilidade presentes no sistema televisivo brasileiro nas décadas de 1980 e 1990, a partir das personagens Vera Verão (Jorge Lafond) e Olga del Volga (Patrício Bisso).

No que diz respeito a Bisso, nos propomos a analisar suas participações. Em 1983 e 1984, na Abril Vídeo (TV Gazeta), ele apre-

senta quadros como repórter dentro do programa São Paulo na TV, representando a sexóloga Olga del Volga. Em 1985, trabalha na telenovela *Um sonho a mais*, com autoria de Daniel Más e Lauro César Muniz, colaboração de Mário Prata e Dagomir Marquezi, dirigida por Roberto Talma, Mário Márcio Bandarra, Carlos Magalhães e Luca de Castro, que foi exibida de 04 de fevereiro a 03 de agosto, com o total de 153 capítulos, dos quais dez tiveram a participação de Patrício Bisso.

Participou também do musical *Louca pelo saxofone*, que resultou e um CD, apresentado com uma banda de homens travestidos ao estilo del Volga. O CD possui dez faixas, destacando a participação especial em faixas separadas por vinhetas, com Wanderléia, Rita Lee, Tony Campello e Lolita Rodrigues.

Quanto a Jorge Lafond, nos propomos a analisar suas participações em *Viva o gordo*, programa apresentado por Jô Soares, dirigido Cecil Thiré, Francisco Milani, Walter Lacet; Redação: Max Nunes, Afonso Brandão, Hilton Marques, José Mauro, Luis Fernando Verissimo, Carlos Ferreira e Armando Costa. O programa foi exibido de 09/03/1981 a 15/12/1987, nas segundas, às 21h10, na TV Globo.

Em 1988, *O sassarico da nega*, dirigido pelo próprio Lafond, foi um show dividido por esquetes trazendo diversos personagens e temas que variavam de acordo com as notícias mais recentes, passando por turnê por todo Brasil e países como Canadá e Portugal; 1988 e 1991.

Participou no programa de auditório *A praça é nossa*, de 1992 a 2002, de cunho humorístico, baseado em *A praça da alegria*, de Manuel de Nóbrega. Dirigido por Marcelo de Nóbrega, com produção de Edimilson Gatti, Moacir Firmino, Karen Di Tullio e Natália Lima, apresentado por Carlos Alberto de Nóbrega, no Sistema Brasileiro de Televisão (SBT). E, por fim, analisamos ainda sua autobiografia *Vera Verão: Bofes & babados* (1999), Editora: CCeP, Edição: 1.

Partindo desta observação, é que indagamos ainda, na presente problemática, a forma como nesse momento histórico, dentro do recorte temporal proposto, sujeitos homossexuais estão se inserindo para o grande público. De que forma os agentes em suas trajetórias artísticas trazem consigo o debate sobre a homossexualidade no Brasil? Como as cargas da moral, tão presentes e marcadas como meio político dos anos anteriores, influenciam a posição que esses artistas/personagens ocupam neste novo espaço cultural?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que por mais que os artistas Jorge Lafond e Patrício Bisso não tragam como proposta, carregam consigo debates sobre o homoerotismo e todas as cargas que o envolvem, como a exemplo dos preconceitos acerca destes indivíduos marcados pelo alastramento da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) no Brasil, além da carga moral cristã de subjugação aos assuntos que envolvem o corpo e a sexualidade.

A memória histórica construída pelas fontes bibliográficas e documentais posicionam estes artistas aos seus personagens ao longo de suas trajetórias, neste caso Jorge Lafond / Vera Verão representa assim o lugar da “travesti marginal”, caracterizado pela habitual agressividade, e Patrício Bisso / Olga del Volga com toques de “perfeição” de uma travesti superfeminina ante as produções sobre sujeitos homoeróticos que representam de forma caricaturada o homoerotismo.

Ao ponto que é observado aqui como modo de negociação para uma inserção no meio cultural televisivo, percebe-se a ideia cristalizada de que a televisão é meio de cooptação, no entanto, é em contraposição a esta narrativa que percebemos os referidos sujeitos históricos em posição de “liminaridade”. Ao modo que se observa a televisão como espaço de debate, em extremo oposto, encontra-se a ojeriza do movimento

GLS como público representado (recepção), que aponta a forma como as personagens gays morrem nas novelas de modo negativo, assim compreendemos que os sujeitos históricos posicionam-se neste entremeio, apresentando o cômico como estratégia de permanência.

É sabido que a crítica à sátira em relação ao universo das moralidades está posta desde o século XIX, no entanto, é no bojo da contracultura que encontramos um desdobramento de ligação direta com o movimento LGBT no Brasil. A partir das premissas de João Silvério Trevisan (2000) e James Naylor Green (2000) é que evidenciamos o desejo como algo político, uma espécie de plataforma de luta para o movimento GLS no Brasil na década de 1970.

Salientamos o posicionamento sobre os artistas – sujeitos históricos – como parte ativa neste processo, valendo-se do escracho, caricatura e deboche, que serão aqui identificados sob o viés da “performance” e da “estética”. Assim, hipoteticamente afirmamos, a partir da perspectiva da tragédia contemporânea (EAGLETON, 2013), que a não consagração do lugar dos comediantes Patrício Bisso e Jorge Lafond se dá ante uma utopia social patriarcal sobre a moralidade, em que se imprime normas aos corpos.

No caso aqui problematizado, o trágico contemporâneo é colocado esteticamente aos agentes históricos vistos nestes entremeios sociais midiáticos, não como heróis, mas como a personificação da própria tragédia. Por serem sujeitos que, a partir do cômico, trazem à tona ao popular tudo o que é considerado tabu e a sociedade deseja esconder em nome de uma ordem coletiva, vêm personificar o rompimento com esta austeridade e a falha de uma utopia. Visto que nas entrelinhas deste processo encontram-se os debates acerca de uma conjuntura sociopolítica do Brasil dentro do Recorte temporal proposto.

REFERÊNCIAS

- ABIRACHED, Milton. 'A louca do sax'. **O Globo**. 15 de fevereiro de 1989. Rio de Janeiro. Segundo caderno, p. 3.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução: Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica: Arno Vogel. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.
- CHARTIER, Roger. À beira da falésia: A história entre certezas e inquietude. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.
- EAGLETON, Terry. **Doce violência**: A ideia do trágico. Tradução: Alzira Allegro. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- GREEN, James Naylor. **Além do carnaval: a homossexualidade no Brasil no século XX**. São Paulo: Unesp, 2000.
- HAMBURGER, Esther. "Diluindo fronteiras: a televisão e as novelas no cotidiano". In: SCHWARCZ, L. M. (Org.). **História da vida privada no Brasil**: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- LOBATO, Elaine. O riso solto de Bisso. **O Globo**, 27 de março, 1988, Matutina, Segundo Caderno, p. 1.
- LOPES, Antonio Herculano. **Performance e história** (ou como a onça, de um salto, foi ao Rio do princípio do século e ainda voltou para contar a história). Fundação Casa de Rui Barbosa, 2011.
- MATE, Alexandre. **O teatro adulto na cidade de São Paulo na década de 1980**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- MOURA, Roberto Murcia. **Sobre cultura e mídia**. Irmãos Vitale, 2001.
- NAPOLITANO, Marcos. A arte engajada e seus públicos (1955/1968). **Revista Estudos Históricos**, v. 2, n. 28, 2001.
- NORONHA, Márcio Pizarro. Imagens do corpo e embodiment das imagens. A circulação da imagem corporal em uma perspectiva histórica (artística) e antropológica (estética). **Revista Sociedade e Cultura**. v. 8, n. 2. Goiânia: UFG, 2005.

RODRIGUES, Eder Sumariva. **A dinâmica da produção teatral de Ruth Escobar: Entre estética e poder, arte e resistência.** Dissertação (Mestrado em Teatro) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes. Florianópolis, 2010.

SENA, Nathally Almeida. **Já podemos rir?** Novas questões em cena por meio da trajetória do Asdrúbal Trouxe o Trombone (1970 – 1980). 2018. 147 p. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

SETTA, Luciene. Lafond: Sassarico em Bangu. **O Globo.** 21 de julho de 1991. Rio de Janeiro.

SOUZA NETTO, Miguel Rodrigues de. **Homoerotismo no Brasil contemporâneo: representações, ambiguidades e paradoxos.** Uberlândia, 2011. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso.** 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

TRINDADE, Welton Danner. **Os efeitos de personagens LGBTs de Telenovelas na formação de opinião dos telespectadores sobre a homossexualidade.** 2010, 167 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ZORZI, André Carlos. 'Êpa! Bicha, não!' - 15 anos sem Jorge Lafond, a Vera Verão. **O Estado de São Paulo,** São Paulo 11 de janeiro de 2018.

“De caboclo a índio” Como a historiografia do Brasil abordou os povos indígenas no Nordeste durante o século XX

Thyara Freitas de Alcântara¹

INTRODUÇÃO

Não faz muito tempo, a ideia da inexistência de índios na Região Nordeste era consenso não somente pela opinião pública, mas também no meio acadêmico que aceitava a noção de assimilação cultural fundamentada na ideia da miscigenação como aspecto formador da sociedade nacional, em obras de reconhecidos autores com distintas perspectivas teóricas, tais como Gilberto Freyre em *Casa grande e senzala* (1933), Caio Prado Jr. em *Evolução política do Brasil* (1957) e Darcy Ribeiro em *O povo brasileiro* (1995). Paralelamente, à essas concepções, imagens e teorias sociais sobre os povos indígenas também se modificaram, especificamente ao longo dos anos 1990 e 2000, com a contribuição de alguns pesquisadores, como o historiador John Manuel Monteiro (1996, 1997, 2008), e os antropólogos Roberto Cardoso de Oliveira (1968, 1978), João Pacheco de Oliveira (1997, 2004, 2011), Manuela Carneiro da Cunha (1976).

¹ Licenciada em História pela UFPE; E-mail: thyarafreitas@hotmail.com.

O ROMANTISMO E OS ÍNDIOS

É importante lembrar que o período do Romantismo literário no Brasil, durante meados do século XIX, tendo como seu principal representante José de Alencar, contribuiu para a construção de imagens cristalizadas e disseminadas por várias gerações. Inclusive, sendo ainda utilizada como referência para pensar a temática indígena, a partir dos livros clássicos: *O guarani* (1857), *Iracema* (1865) e *Ubirajara* (1874) apresentando os indígenas enquanto ingênuos, belos e selvagens. Evidenciando a preocupação do autor em exibir nas suas narrativas, a figura do indígena brasileiro como um herói nacional, aos moldes das representações literárias dos cavaleiros medievais descritos no romantismo britânico, através da representação do índio como símbolo de bravura, pureza e amor ao ambiente natural, imbricados dentro de uma perspectiva Roussoniana de “bom selvagem”. Ao analisarmos mais minuciosamente os romances indianistas de Alencar, podemos observar além do reforço de estereótipos do índio arredio e selvagem e da ideia do desaparecimento deste personagem, a posituação da política de embranquecimento que estava ocorrendo no território. No entanto, a construção destas imagens equivocadas sobre os povos indígenas no Brasil, sobretudo, os habitantes na Região Nordeste, não ficou restrita apenas no século XIX.

OS ÍNDIOS NA HISTORIOGRAFIA DO BRASIL NO SÉCULO XX

Em 1910, o Brasil criou o Serviço de Proteção aos Índios – SPI, primeiro órgão estatal para assumir oficialmente as políticas indigenistas no Brasil. Pautado nas teorias evolucionistas e positivistas, o SPI deveria assumir a proteção e tutela desses povos, tendo como objetivo final a “integração dos índios à comunida-

de nacional” (SANTOS, 2004, p. 98). É necessário ressaltar que o regime de tutela estava previsto também no Código Civil Brasileiro de 1916, quando estabeleceu que os indígenas deveriam ser “tratados como relativamente incapazes para o exercício de determinados atos da vida”. Cabia também ao SPI a responsabilidade em nacionalizar as fronteiras brasileiras. O órgão tinha por objetivo principal que as populações indígenas fossem totalmente integradas à nação brasileira, portanto, a missão principal, estaria cumprida a partir do momento em que os povos indígenas não existissem mais, pois estariam integrados ao restante da população brasileira.

A historiografia brasileira no século XX foi construída em um contexto de caráter assimilacionista ancorada, sobretudo, nos debates em torno da mestiçagem e na teoria de democracia racial, principalmente durante a década de 1930. Enquanto o indígena era o personagem símbolo da nacionalidade brasileira durante o Romantismo no século XIX, na década de 1930 o novo ícone de identidade nacional, foi o mestiço, como a prova do “incontestável assimilacionismo” ocorrido na população brasileira, devido à mistura racial e cultural (SCHWARCZ, 2013). É importante ressaltar que a teoria de democracia racial foi fortemente influenciada pelas ideias difundidas pelo naturalista alemão Karl Von Martius².

Durante a primeira década do século XX, sobretudo, na década de 1930 quando a ideia de “assimilação” dos povos indígenas com a população não-indígena brasileira foi reforçada e disseminada no pensamento social. O Estado brasileiro passou a assumir compromissos constitucionais com a temática indígena a partir

2 Em 1845, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) promoveu o concurso: “Como se deve escrever a história do Brasil”. O naturalista alemão Karl Von Martius, venceu o concurso, através da publicação de um ensaio, comparando a formação da sociedade brasileira a um “rio caudaloso”, com três afluentes distintos. Argumentando que para escrever a História do Brasil era necessário evidenciar a presença das três raças predominantes no território: o branco, europeu colonizador/civilizador; o índio, nativo do território; e o negro, trazido como escravizado (GUIMARÃES, 1988).

de 1934. Os compromissos foram mantidos nas constituições de 1937 e de 1945, com à ideia de incorporação dos indígenas à “comunhão nacional” (KAYAPÓ, 2004).

E foi justamente neste período quando a ideia de “democracia racial”, formulada na obra de Gilberto Freyre, foi exaltada de maneira a menosprezar as diferenças diante de um cruzamento racial singular. Sendo importante observar que o surgimento da teoria de “democracia racial”, além de reforçar o desejo assimilacionista, foi muito ressaltada no meio acadêmico, através de reconhecidos autores (SCHWARCZ, 2013). No currículo escolar, os livros didáticos utilizados apresentavam contraposições entre o índio selvagem e vítima da crueldade colonizadora, ao mesmo tempo, detentor de potenciais características compondo a cultura nacional (KAYAPÓ, 2004).

A maior marca de expressão da democracia racial no Brasil foi a obra “Casa-grande & senzala”, publicada pelo pernambucano Gilberto Freyre, cuja primeira edição datou de 1933. Freyre retomou a proposta de Von Martius acerca da convivência “pacífica” entre as “três raças” (indígena, europeia e africana) no território brasileiro, expressando em seu livro através da vida privada das elites nordestinas, como um exemplo inegável, segundo o autor, da identidade nacional. A obra apresentou um novo modelo para a sociedade brasileira, invertendo o antigo pessimismo acerca da mistura étnica e introduzindo os estudos culturalistas. O “cadinho das raças” apresentava uma versão otimista do “mito das três raças” (SCHWARCZ, 2013, p. 37). “Todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo, a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena e/ ou do negro” (FREYRE, 1992 [1933], p. 307), afirmava Freyre, tornando a mestiçagem um aspecto singular da população brasileira, e que passou a ser entendido de maneira geral, como um sinônimo de tolerância e de convivência pacífica e harmoniosa no Brasil.

Freyre defendia o “equilíbrio de opostos”, ainda que não negasse os conflitos e violências ocorridas na “formação” nacional. Ocorreu um retorno da teoria da suposta mestiçagem colonial, porém neste momento não mais visto como algo negativo, pelo contrário, o autor foi um dos principais responsáveis pela exaltação. Dessa maneira, comparado ao período colonial, significava basicamente uma forma de embranquecer a população brasileira a longo prazo, nesse contexto apresentado por Freyre, destaca-se uma “valorização” da mistura, sobretudo cultural. É necessário, porém, considerar que desde os primeiros anos em que o Brasil ficou independente de Portugal, se deparava com uma questão sempre presente nos debates sociais: “o que faz do Brasil, Brasil?”. Com isso destacou-se a ampla miscigenação que ocorreu ao longo de séculos na “formação” da população nacional, tida como “uma particularidade do Brasil, ora como uma mácula, ora como alento” (SCHWARCZ, 2013, p. 37).

Nos estudos acerca dos povos indígenas no Nordeste, destaca-se os estudos realizados pelo antropólogo alagoano Estevão Pinto, cuja, sua trajetória atingiu o auge entre as décadas de 1930 e 1950, período no qual o autor publicou um grande número de artigos e os livros sobre os indígenas. Nascido em Maceió, em 1895, Pinto veio para o Recife cursar Direito, e a partir de 1922 começou a publicar os primeiros artigos históricos em jornais recifenses (SILVA, 2008). Estevão Pinto publicou em 1922, o livro “Pernambuco no século XIX”, uma coletânea de crítica de costumes e descrições de tipos populares. No livro, há um conto intitulado “O caboclo”, este retratado enquanto um personagem “típicos” que buscava se adaptar às novas situações de sem-terra, vagando em busca de trabalho para sobrevivência.

O autor reafirmou, nesse conto, “a ideia de que o caboclo é resultado do amálgama das raças, que gerou um tipo curioso, situado entre um passado primitivo longínquo dos seus ancestrais e a situação

dos novos tempos: o caboclo” (SILVA, 2008, p. 30). Escrevendo: “O caboclo do Nordeste, é o resultado desses cruzamentos, que uma antropologia chamou de homogenésico-paragenésico [...] braquicéfalo, mediano na estatura, de cabelos negros e face larga, mostra ainda alguns dos caracteres mais comuns do tipo ameríndio” (PINTO, 1935, p. 255). A imagem dos “remanescentes” de índios, os “caboclos em degeneração”, eram as principais imagens defendidas por pesquisadores brasileiros. A figura do “caboclo” aparece em obras literárias sobre fatos pitorescos e recordações das regiões Agreste e Sertão pernambucano (SILVA, 2008).

A obra pioneira de Estevão Pinto “Os indígenas do Nordeste”, publicada na Coleção Brasileira da Editora Nacional em 1935, foi conhecida no Brasil e no exterior. Em dois volumes, o primeiro subtítulado “Introdução ao estudo da vida social dos indígenas do Nordeste brasileiro”, e o segundo, como “organização dos indígenas do Nordeste brasileiro”, este, publicado em 1938. Ambos os volumes reuniam diversos mapas, documentos, quadros e fotografias. As principais informações contidas nos volumes baseiam-se em informações provenientes dos relatos de cronistas e viajantes coloniais, acerca, sobretudo, das populações indígenas litorâneas. Apesar de Pinto ser alagoano, a carreira profissional ocorreu em Pernambuco, onde, o antropólogo realizava estudos sobre o povo Fulni-ô (Águas Belas-PE³). O autor foi pesquisador na Fundação Joaquim Nabuco, instituição idealizada e fundada por Gilberto Freyre (SILVA, 2008).

Ainda entre as décadas de 1920 e 1940, destacamos também as pesquisas realizadas por Carlos Estevão de Oliveira (1880-1946), responsável por “ensaiar os primeiros passos da etnologia indígena como domínio da formação da antropologia brasileira, na contração da construção do campo antropológico nacional” (SECUNDINO, 2018, p. 229). Formado em Direito, evidenciou interesses pela

3 Município localizado a aproximadamente 303 km de Recife.

etnologia indígena na região Nordeste, e pautou suas intervenções em defesa dos direitos indígenas, atuando como interlocutor entre essas populações e o Estado. Influenciado pela Antropologia Cultural e pela Arqueologia, com o objetivo de defender os direitos dos “remanescentes” e “caboclos”, os estudos e iniciativas do antropólogo acerca dos povos indígenas no Nordeste tornaram-se pioneiras nos campos da política indigenista e da antropologia brasileira (SECUNDINO, 2018).

No que tange a política indigenista, sua colaboração foi no sentido de “descobrir” politicamente essa população e subsidiar o Estado com o objetivo de assisti-la e protegê-la. No que se refere à antropologia, deu os primeiros passos rumo à construção de um novo campo de produção de conhecimento científico na contramão do campo antropológico brasileiro em construção [...] Quanto aos índios, a luta para mediar a relação do Estado com essas populações com a finalidade de que elas acessassem direitos, proteção e assistência no início do século passado. [...] A partir dos seus estudos sobre os índios, Carlos Estevão construiu uma rede de relações político-institucional reconhecida no campo indigenista brasileiro em formação (SECUNDINO, 2018, p. 236-237).

Em seu primeiro texto de Carlos Estevão de Oliveira acerca dos povos indígenas no Nordeste, intitulado “Os Carnijó de Águas Bellas”, publicado em 1931, demonstrou preocupação com a defesa dos direitos indígenas. E ressaltando a importância da realização de estudos etnográficos sobre os índios habitantes na Região para a ciência etnológica. Seu principal texto foi “O ossuário da ‘gruta-do-padre’”, publicado em 1937 (SECUNDINO, 2018). Carlos Estevão percebeu a lacuna existente na Etnologia Brasileira sobre o Nordeste, por conseguinte, “realizou uma excursão com o objetivo de dar início aos estudos sobre os “remanescentes indígenas ainda existentes nessa região” (SECUNDINO, 2018, p. 246).

A manutenção do estereótipo do “índio puro”, na sociedade brasileira, foi reforçada pelo viés antropológico, tal como o fez Darcy Ribeiro por meio de suas obras, consideradas clássicos da Antropologia no Brasil: “Os índios e a civilização” (1970) e “O povo brasileiro” (1995). Analisando a obra escrita por Ribeiro observamos que o autor expressou uma visão contraditória, sobretudo, em relação aos povos indígenas na Região Nordeste, com uma perspectiva pessimista sobre os índios. É importante ressaltar que Ribeiro aproximou-se do Marxismo e o evolucionismo presente na ótica marxista no Brasil, expresso por Caio Prado Júnior no livro “História econômica do Brasil” (1945), que buscava explicar a “formação” da sociedade brasileira a partir dos pressupostos das contradições nas lutas de classe. E utilizando como personagens centrais a figura dos bandeirantes, enaltecendo o “heroísmo” na história nacional, onde embora, reconhecidos caçadores e aprisionadores de indígenas, foram responsáveis pela expansão da colonização portuguesa no Brasil.

UMA “NOVA” HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA E A MANUTENÇÃO DA INVISIBILIDADE INDÍGENA

A historiografia brasileira passou por significativas mudanças entre as décadas de 1960 e 1970, com decisivos reflexos sobre a forma de pensar e escrever a História do Brasil. Foram superadas as perspectivas positivistas de uma história contínua em que cada acontecimento tem um só tempo de duração e com isso uma só forma de escrevê-lo para a sociedade. As novas abordagens problematizavam as leituras e formas de escrever a História do Brasil, de maneira descontínua em que cada situação pode durar muito mais, se propagar por vários tempos e influenciar outros acontecimentos. O que acontecia na França sob a influência da Escola dos Annales, movimento que foi chamado como “Nova historiografia brasileira” (RAGO, 1999). Assim,

Desde a década de 1970, a história do Brasil tem se renovado, com novas abordagens sobre vários temas. Novas perspectivas teóricas e conceituais somadas à incorporação cada vez maior de diversos tipos de fontes e à contínua e crescente interlocução dos historiadores com os demais especialistas das ciências sociais têm propiciado leituras inovadoras sobre o nosso passado. A inclusão de novos atores e a preocupação em identificar suas ações, escolhas e interesses na dinâmica de suas trajetórias desconstróem visões generalizantes e simplistas, abrindo um leque de novas possibilidades interpretativas sobre os mais variados processos históricos (ALMEIDA, 2017, p. 18).

A intensa produção historiográfica brasileira ocorreu em um momento onde também tornaram-se visíveis os sinais de esgotamento do marxismo estruturalista enquanto modelo privilegiado de interpretação do passado. As primeiras análises marxistas procuravam definir as estruturas socioeconômicas e os modos de produção existentes no país, na década de 1970 passou a discutir as ideologias presentes nas análises históricas da “realidade brasileira”. O Marxismo é uma concepção baseada no materialismo e na dialética da História, e interpretando a vida social conforme a dinâmica da base produtiva das sociedades e das lutas de classes. O Marxismo compreende o ser humano como um ser social histórico com a capacidade de trabalhar e desenvolver a produtividade do trabalho. O que diferencia os homens dos outros animais e possibilita o “progresso” da emancipação da escassez da Natureza, o que proporciona o desenvolvimento das potencialidades humanas (RAGO, 1999). Entendendo esta perspectiva torna-se fácil perceber porque o viés marxista presente na historiografia brasileira constantemente ignorava e/ou minimizava a importâncias dos povos indígenas enquanto sujeitos históricos. No entanto, a historiografia brasileira passou a interpretar os contatos interétnicos como fenômenos de resistência, adaptação e transformação cultural, liderados, inclusive, pelos povos indígenas (FLECX, 2005).

As narrativas de conquista e colonização enalteciam a ação heroica e desbravadora dos portugueses, enquanto os índios pareciam ser facilmente vencidos, catequizados e transformados por eles. Nos anos 1960 e 1970, uma historiografia de base marxista, propulsora da chamada história dos vencidos, criticava essas abordagens com denúncias sobre as atrocidades cometidas contra os índios. Desconstruíam o caráter heroico dos nossos colonizadores, porém mantinham a perspectiva anterior de supervalorização de seu desempenho, na medida em que consideravam os índios como vítimas incapazes de agir diante da violência de um sistema no qual não tinham outra alternativa a não ser a fuga, a morte pela rebeldia ou a submissão aos dominadores (ALMEIDA, 2017, p. 19-20).

O historiador inglês Edward P. Thompson na obra “A formação de uma classe trabalhadora na Inglaterra” (1963), introduziu um novo conceito de classe social com ênfase nos aspectos socioculturais e subjetivos, antes ignorados. Aliados a outros historiadores neomarxistas, reforçando a ruptura com a produção marxista anterior, década de 1960 e 1970. A perspectiva thompsoniana foi evidenciada quando o historiador propôs uma inversão na leitura dos processos históricos, a exemplo da Revolução Industrial. Esses estudos, aliados a outros posteriores, culminaram numa reformulação do conhecimento histórico: abandonou-se as formas estruturadas e estritamente racionais do pensamento marxista e formas organizadas da ação política para buscarem formas subjetivas (RAGO, 1999).

A pesquisadora Margareth Rago, em “A ‘nova’ historiografia brasileira” (1999), ressaltou uma análise da historiografia brasileira e as características nas décadas de 1960 e 1970. Apresentando uma “nova” historiografia surgida a partir da década de 1980, destacando a influência de Michel Foucault, Walter Benjamin, Edward P. Thompson, Eric Hobsbawm, entre outros, bem como as discussões de novos temas como a História Social, as temáticas da mulher, racial, cultura urbana,

História Cultural, entre outros, ampliando os estudos historiográficos. Apesar dessa “nova” historiografia brasileira apresentar novas perspectivas, evidenciando a História coletiva, mas também a História individual, além de constatar que diferentes grupos e movimentos sociais, antes ignorados, como parte importante da história, os povos indígenas continuaram à sombra das narrativas historiográficas. Citados apenas enquanto pano de fundo na História do Brasil, “coadjuvantes” dos processos históricos e não “protagonistas”, cuja história deveria receber a atenção das pesquisas e narrativas históricas.

No entanto, a temática indígena sempre foi valorizada pela Antropologia brasileira. Esta questão é consequência da afirmação de Francisco Adolfo de Varnhagen⁴, autor de umas das primeiras referências bibliográficas da historiografia no país, a obra “História Geral do Brasil”, onde escreveu: “sobre tais povos na infância não há História; há só Etnografia”. Essa afirmação explicitava o pensamento coletivo ocidental vigente da época, desqualificando os povos nativos enquanto atores na História, podendo ser considerada o principal ponto de justificativa para entendermos porque a temática indígena foi, e ainda é, constantemente ignorada, por historiadores, porém continuamente presente na Antropologia. No entanto, existem historiadores que dialogam com a Antropologia, em geral, com o interesse de interpretar padrões e significados simbólicos de fenômenos culturais. Porém é o historiador quem tem mais possibilidades de compreender os processos históricos e os diferentes atores sócio-políticos, evidenciando os indígenas, a partir, da pesquisa documental.

4 Os escritos de Francisco Adolfo de Varnhagen, Visconde de Porto Seguro, iniciaram o movimento que buscava formular novas edições de escritos do século XVI, uma espécie de “reinvenção do século XVI, a partir da perspectiva do século XIX” (MONTEIRO, 2001). Inserindo em suas obras aversão pessoal em relação aos indígenas, com o objetivo de desqualificar estas populações os colocando enquanto “entrave” ao progresso na sociedade brasileira, visão essa, presente até os dias atuais. Varnhagen nutria sua aversão em relação aos nativos devido à situação econômica e política pela qual o Império enfrentava (MONTEIRO, 2001).

A escassa produção bibliográfica e historiográfica acerca das populações indígenas enquanto sujeitos históricos, não reside simplesmente na ausência de situações a serem analisadas, além disso, envolve os sentidos que são atribuídos decorrente dos interesses anacrônicos e etnocêntricos dos narradores e dos grupos sociais, as quais, estes, fazem parte (DANTAS, 2015). E as análises positivistas das fontes bibliográficas e documentais, não possibilita uma interpretação adequada acerca dos discursos e imagens criadas e reproduzidas sobre as populações indígenas.

A temática da história dos povos indígenas na Região Nordeste e especificamente em Pernambuco, ainda que seja um tema recente e pouco recorrente na produção historiográfica brasileira, vem alcançando, cada vez mais espaço. E com isso, novas perspectivas foram criadas acerca do papel dos povos indígenas na sociedade, e principalmente, enquanto sujeitos históricos (DANTAS, 2015). A pouca produção de pesquisas acerca do tema é ainda mais evidente referente a estudos enfocando populações indígena habitantes na Região Nordeste. Principalmente acerca das populações habitando no Sertão nordestino na primeira metade do Século XIX. Estudos que discutiram a extinção dos aldeamentos na Região entre meados e finais do Século XIX, especificamente, em relação a extinção dos aldeamentos na Província de Pernambuco (DANTAS, 2015).

AS CONTRIBUIÇÕES DA “NOVA HISTÓRIA INDÍGENA”

Apesar de um cenário pessimista acerca da extinção dos povos indígenas, surgiu a partir de finais da década de 1970, novas abordagens teóricas, principalmente, no campo historiográfico com novos estudos acerca das populações indígenas, a chamada “nova história indígena”. Cujas objetivos eram “unir as preocupações teóricas referentes à relação história/antropologia”, proporcionada por “um emergente movimento indígena” (MONTEIRO, 2001, p. 138-139). Evidencian-

do ser mais relevante mostrar que, mesmo colonizados, os índios não perderam a condição de agentes sociais ativos, capazes de inibir os valores impostos pelos “vencedores”. Desse modo, superando a análise com a visão negativa projetada sob o indígena pela maior parte de cronistas eurocêntricos. Os estudos nas áreas da Antropologia e da História por meio da “nova história indígena” buscam compreender “as diferentes estratégias utilizadas pelos povos indígenas” nas reelaborações de códigos e “apropriações simbólicas através das quais os indígenas transformaram ritos e expressões socioculturais do colonizador: reformulando-as, adaptando-as, refazendo-as, influenciando-as, reinventando-as” (SILVA, 2017, p. 70-71).

Até fins do século XX, predominou na historiografia brasileira “a exclusão dos índios enquanto legítimos atores históricos”, sob a justificativa de que somente antropólogos possuíam “as ferramentas analíticas para o estudo dos povos ágrafos”. Por conseguinte, as populações indígenas eram consideradas “poucos visíveis enquanto sujeitos históricos [...] pelo menos até a década de 1980, a história dos índios no Brasil resumia-se basicamente ‘a crônica de sua extinção’” (MONTEIRO, 2001, p. 136-138). Essa “crônica da extinção”, como afirmou Monteiro, por muito tempo caracterizou as abordagens históricas sobre os índios no Brasil e coerente com as perspectivas historiográficas e as políticas indigenistas vigentes no século XIX e em boa parte do XX (ALMEIDA, 2017).

As pesquisas baseadas nas novas abordagens alteraram o enfoque das análises sobre os indígenas. Buscando superar as narrativas baseadas na vitimização ou no desaparecimento dos indígenas, reconfigurando-os “como sujeitos agentes da/na história [...] evidenciam, portanto, os lugares e os significados dos indígenas na história” (SILVA, 2017, p. 72). Essas novas abordagens também vêm contribuindo com os atuais processos de mobilização para afirmação étnica, na garantia e reconhecimento de direitos dos povos indígenas. O antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira argumentou que a recuperação da História como parte de uma metodologia considerando a identidade, a etnia e a estrutura-social, deviam ser postas como alvo

imediatos (OLIVEIRA, 1978, p. 124). Onde a “historização” das sociedades indígenas viabilizasse a própria historiografia, como também estimulando pesquisas mais aprofundadas.

Nesta perspectiva, ressaltamos os estudos realizados pelo também antropólogo José Augusto Laranjeiras Sampaio, cuja principal pesquisa nomeou em parte este capítulo. O questionamento expresso no título do nosso capítulo refere-se às afirmações em uma entrevista realizada por Sampaio sobre a pesquisa. “Antigamente nós era conhecido por ‘caboclo’ [.../ De ‘caboclo’ passou para ‘índio’, como afirmou Josias Patrício, Conselheiro e ex-Cacique Kiriri, no município de Mirandela, Bahia, em 1979” (SAMPAIO, 2011 p. 95).

[...] entre *meados da década de 1980 e os anos 1990* a escrita da História sobre os indígenas modificou-se bastante: novas fontes, em cartórios, igrejas e arquivos nacionais e estrangeiros foram localizadas e catalogadas. Cresceu o interesse dos historiadores [...] Uma marca deste período é a *ênfase no protagonismo indígena, ou seja, indígenas como agentes históricos* – capazes de agir e de reagir com autonomia, *capazes de inventar e reinventar suas práticas sociais e culturais, suas identidades ao longo do tempo*, enfim, indígenas como seres que compreendem, acompanham e interagem com as mudanças do seu entorno, também no século XX (FREITAS, 2010, p. 166-167) (Grifo nosso).

As concepções começaram a ser modificadas entre meados da década de 1980 e durante a década de 1990, com a contribuição de alguns autores, como o historiador John Manuel Monteiro no livro “Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo” (1994), uma referência para novas abordagens sobre a temática indígena no espaço acadêmico e na sociedade. Ainda que na década de 1980 minorias sociais e raciais finalmente foram visibilizadas nas narrativas históricas, os povos indígenas continuaram ignorados. John Manuel Monteiro, na contramão das tendências históricas vigentes na época, rompeu com a perpetuação da ideia que os povos indígenas “não possuem História, apenas etnografia”. Com pesquisas

que rebatizavam publicações o autor evidenciou o papel e o lugar dos índios na História do Brasil.

Entre meados e final da década de 1990 outro pesquisador destacou-se na abordagem sobre as populações indígenas, com igualmente importante contribuição para o novo cenário de discussões, e a construção da imagem do indígena enquanto agente histórico, foi o antropólogo João Pacheco de Oliveira. Esse pesquisador vem apresentando importantes contribuições para pensar os índios no Brasil, sendo um dos primeiros autores contemporâneos a abordar os povos indígenas no Nordeste. Os indígenas nesta Região não eram considerados no senso comum e pelo próprio meio acadêmico enquanto indígenas, e sim como “caboclos”. A primeira obra de destaque acerca dos indígenas foi a coletânea “A viagem da volta” (1999), organizada por Oliveira, questionando a visão de autores, a exemplo de Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro, evidenciando o papel do indígena na História do Brasil, especificamente no Nordeste. Bem como, a situação sócio-política, problematizando a questão dos “índios misturados”, discurso presente nos estudos sobre os povos indígenas no Nordeste.

João Pacheco de Oliveira afirmou que a História possui a competência de reconhecer, contextualizar e interpretar as mais diversas produções socioculturais dos diferentes povos indígenas, objetivando analisar de forma crítica o papel destes nos processos históricos e de construção da memória social brasileira. Bem como, construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel de indivíduos nos processos históricos como sujeito e produtos do mesmo. Além disso, o historiador deve interpretar as fontes documentais no sentido de situar a produção das artes e outras manifestações sociais inseridas em contextos históricos em constantes ressignificações e reescritas, problematizando o papel do indígena nas narrativas nacionais. Valorizando, sobretudo, a pluralidade das memórias históricas dos mais diversos grupos indígenas, além de posicionar-se diante situações presentes a partir das relações com o passado, a fim de compreendê-las (OLIVEIRA, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maior diferença constatada entre o início e até meados do Século XX, foi que a produção historiográfica brasileira revela-se totalmente influenciada por perspectivas evolucionistas, assimilacionistas e baseadas no desaparecimento dos povos indígenas, em virtude da miscigenação ou dizimação populacional (MONTEIRO, 1994). Inspiradas, principalmente, pelos autores do Século XIX, estes, por sua vez, que interpretaram a seu modo os escritos do Século XVI e fortalecidos pela influência marxista, representavam os povos indígenas de maneira positivista, estereotipadas e minimizando-os nos processos históricos (SILVA, 2008). Deixando-os à margem da História do Brasil, sendo vistos enquanto “fósseis vivos” (SILVA, 2008) que tiveram a existência evidenciada, durante muito tempo, apenas pela Antropologia (MONTEIRO, 2001), atualmente a principal interlocutora de historiadores nos estudos sobre a história indígena.

Enquanto a produção historiográfica brasileira entre meados e fins do Século XX tiveram por objetivo explorar a capacidade dos indígenas em modificarem as formas de representar a si próprios e aos não indígenas, de transformarem e recriarem as identidades (SILVA, 2006). Denunciando o não cumprimento de direitos por parte do Estado e os preconceitos da sociedade civil que resultaram em práticas de perseguições, negações das identidades raciais, constante negação de direitos e expulsões, seguida de expropriações de suas terras. No qual o maior marco desta segunda fase da historiografia brasileira ocorreu com a chamada “nova história indígena” (MONTEIRO, 1994) influenciando até a atualidade novas produções e abordagens acerca dos protagonismos indígenas na História do Brasil, possibilitando evidenciarmos as características da “nova história indígena” nos documentos analisados no acervo documental pertencente ao MuHNE.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. *In: Revista Brasileira de História*, vol. 37, nº 75, 2017, p. 17-38.
- DANTAS, Mariana Albuquerque. **Dimensões da participação política indígena: Estado nacional e revoltas em Pernambuco e Alagoas (1817-1848)**. Niterói, RJ, UFF, 2015 (Tese Doutorado em História).
- DANTAS, Mariana Albuquerque. Identidades indígenas no Nordeste. *In: WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). Ensino (d)e história indígena*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 81-116.
- FLECX, Eliane Cristina Deckmann. Hostilidade e cordialidade: a face dupla dos contatos (Brasil, séculos 16 e 17). SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, Londrina. **Anais...** Londrina: Associação Nacional de História, 2005.
- FREITAS, Itamar. A experiência indígena no ensino de História. *In: OLIVEIRA, Margarida M. Dias de (Coord.) História: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, 2010, p. 159-192.
- FREITAS, Itamar. A experiência indígena entre os historiadores profissionais. *In: MELO, Egberto; BEZERRA, Sandra (Org.). História local e ensino: saberes e identidades*. Recife: Linceu, 2014, p. 50-85.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1992.
- GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, 1988, p. 5-27.
- HOBBSBAWN, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Revista de humanidades**. Caicó. Dossiê Histórias Indígenas, p. 38-68, 2004.
- MARTIUS, Carl F. P. von. Como se deve escrever a História do Brasil. *In: O Estado do direito entre os autóctones do Brasil*, São Paulo e Belo Horizonte, Edusp/Itatiaia 1982 [1845], p. 85-107.
- MARTIUS, Carl F. P. von. O estado do Direito entre os Autóctones do Brasil. *In: O estado do direito entre os Autóctones do Brasil*, São Paulo e Belo Horizonte, Edusp/Itatiaia, 1982 [1838], p. 11-83.

MONTEIRO, John M. **Negros da terra**: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MONTEIRO, John M. **Tupis, tapuias e historiadores**: estudos de história indígena e do indigenismo. UNICAMP. Campina, 2001.

MOREIRA NETO, Carlos de Araújo. **A política indigenista brasileira durante o século XIX**. Rio Claro, SP, 1971.

OLIVEIRA, Carlos Estevão. O ossuário da “Gruta-do-Padre” em Itaparica e algumas notícias sobre remanescentes indígenas do Nordeste. **Boletim do Museu Nacional XIV-XVII (1938-1941)**, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, p. 151-184, 1942.

OLIVEIRA, João P. de (Org.). **A viagem de volta**: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004.

OLIVEIRA, João P. de (Coord.); SANTOS, Rita de C. M.; JÚNIOR, Crenivaldo R. V.; GOMES, Marcus V. da S.; OLIVEIRA, Bruno P. de. **Os primeiros brasileiros**. Rio de Janeiro: Alphagraphics, 2013.

OLIVEIRA, João P. de. Trama histórica e mobilizações indígenas atuais: uma antropologia dos registros numéricos no Nordeste. *In*: OLIVEIRA, J. P. de (Org.). **A presença indígena no Nordeste**: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011, p. 653-687.

OLIVEIRA, Roberto C. de. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1978.

PINTO, Estevão. **Os indígenas do Nordeste**: introdução ao estudo da vida social dos indígenas do Nordeste brasileiro. São Paulo: Nacional, 1935.

RAGO, Margareth. A “nova” historiografia brasileira. **Anos 90**. Porto Alegre. 1999, p. 73-96.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. Petrópolis: Vozes, 1982.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. Os direitos dos indígenas no Brasil. *In*: SILVA, Aracy L; GRUPIONI, L. D. Benzi (Org.). **A temática indígena na escola**: subsídios para professores de primeiro e segundo graus. São Paulo: Global; Brasília: MEC/MARI-UNESCO, 2004, p. 87-108.

SANTOS, Gersem L. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Brasília: MEC/SECADI/LACED/Museu Nacional, 2006, p. 57-85.

SECUNDINO, Marcondes de Araújo. Etnologia indígena e a formação da antropologia no Brasil: as contribuições de Mário Melo e Carlos Estevão de Oliveira no início do século XX. *In*: SANTOS, Carlos Alberto Batista; SILVA, Edson H.; OLIVEIRA, Edivania Granja da Silva (Org.). **História ambiental, história indígena e relações socioambientais no Semiárido Brasileiro**. Paulo Afonso: SABEH, 2018, p. 229-271.

SCHWARCZ, Lilia K. M. Questão racial e etnicidade. *In*: **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)** (Org.). MICELI, S. São Paulo: Editora Sumaré: ANPOCS; Brasília, DF: CAPES, 1999, p. 267-326.

SCHWARCZ, Lilia K. M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Editora Claroenigma, 2013.

SILVA, Edson. A invenção dos índios nas narrativas sobre o Brasil. *In*: ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da (Org.). **O ensino da temática indígena**: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas. Recife: Edições Rascunhos, 2017, p. 37-79.

SILVA, Edson. Expressões indígenas da cultura imaterial de Pernambuco. *In*: GUILLEN, Isabel C. M. (Org.). **Tradições & traduções**: a cultura imaterial em Pernambuco. Recife, Editora Universitária – UFPE, 2008, p. 215-230.

SILVA, Edson. História indígena em Pernambuco: para uma compreensão das mobilizações indígenas recentes a partir de leituras de fontes documentais do Século XIX. *In*: **Revista do Instituto Arqueológico, Histórico e Geográfico Pernambucano**, p. 73-114, 2011.

SILVA, Edson. Índios organizados, mobilizados e atuantes: história indígena em Pernambuco nos documentos do Arquivo Público. *In*: **Revista de Estudos e Pesquisas**, FUNAI, Brasília, 2006, p. 175-224.

SILVA, Edson. **Xukuru**: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE), 1950- 1988. Campinas, SP, Unicamp, 2008 (Tese Doutorado em História).

Índice remissivo

Amazônia, 76, 213, 251, 254, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 409.

Aprendizagem histórica, 250, 258, 262, 272, 305, 314.

Arranjos matrimoniais, 349.

Arte e política, 330.

Arte Pública, 32, 321, 327.

Atualismo, 75, 76, 78, 80.

BNCC, 276, 277, 283, 284, 286, 289, 290, 291, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 300, 301, 302, 303.

Caboclo, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 406, 408, 461, 462, 470.

Campanha da Paz, 62, 66, 67, 69, 70, 72.

Canções de capoeira, 360, 361, 362, 364, 366, 368, 370, 373.

Capitão América, 334, 335, 336, 337.

Ceará, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 157, 262, 264, 273, 274, 275, 277, 279, 281, 282, 284, 285, 286, 287, 288, 347, 359, 381.

Cesarino Junior, 20, 22, 24, 25, 26.

Comissão Nacional de Folclore, 170, 171.

Comunidade Judaica de Ponta Grossa, 242.

Consciência histórica, 270, 272, 315, 316.

Cultura popular, 174, 197, 330, 380, 381, 382, 387, 395, 396.

Currículo, 92, 93, 214, 215, 227, 275, 277, 278, 280, 283, 288, 290, 297, 300, 311, 397, 460.

Darcy Ribeiro, 106, 108, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 457, 464, 471.

Digital, 77, 78, 82, 88, 89, 252, 253, 254, 271.

Diplomacia cultural, 178, 179, 180, 182, 186, 188.

Direito do Trabalho, 18, 20, 21, 23, 25, 26, 27.

Educação Histórica, 272, 305, 316.

Ensino de história, 79, 100, 132, 133, 141, 211, 244, 246, 247, 249, 254, 256, 257, 258, 259, 261, 263, 270, 271, 316.

Ensino de História, 229, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 261, 272, 287, 288, 333.

Ensino e pesquisa, 93, 94, 97, 102, 246.

Ensino Médio, 213, 216, 262, 273, 274, 275, 279, 280, 282, 283, 284, 286, 287, 288, 308, 309, 334, 356.

Erico Veríssimo, 177, 179, 183, 184, 185, 188, 189, 190.

Escrita de si, 125.

Evidências audiovisuais, 306, 307, 314, 315.

Experiência, 70, 76, 81, 82, 92, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 116, 123, 125, 126, 127, 128, 136, 140, 178, 184, 187, 196, 232, 233, 235, 236, 239, 242, 243, 268, 273, 324, 355, 360, 361, 363, 368, 369, 375, 376, 382, 383, 387, 389, 392, 394, 396, 446, 473.

Festas populares, 414.

Fontes fonográficas, 360, 370.

Fontes históricas, 232, 236, 243, 262, 263, 268, 271.

Gênero, 30, 31, 34, 35, 36, 37, 40, 69, 70, 73, 85, 102, 127, 135, 136, 137, 141, 147, 163, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 334, 358, 432.

Gilberto Freyre, 191, 192, 194, 195, 196, 198, 201, 202, 203, 204, 207, 208, 209, 210, 457, 460, 462, 471.

Guerra Fria, 65, 179, 186, 187, 189, 336, 340.

História controversa, 315.

História da historiografia, 17, 101, 102, 103, 126.

História das mulheres, 30, 32, 36, 37, 40.

História das Mulheres, 31, 35, 126, 143, 358.

Histórias em quadrinhos, 307, 310, 333, 334, 336.

Historiografia, 31, 32, 35, 36, 39, 40, 52, 75, 76, 89, 93, 102, 126, 130, 132, 133, 135, 137, 141, 142, 147, 182, 191, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 232, 233, 234, 250, 259, 294, 296, 344, 384, 400, 458, 459, 464, 465, 466, 467, 469, 470, 472, 474.

Historiografia brasileira, 35, 40, 126, 130, 141, 205, 206, 210, 459, 464, 465, 466, 467, 469, 472, 474.

Homem de Ferro, 336.

Homoerotismo, 442, 443, 451, 453.

Imprensa, 57, 67, 74, 103, 122, 157, 170, 175, 423, 474.

Inconfidência Mineira, 41, 45, 46, 48, 49, 55, 56, 311.

Incrível Hulk, 336.

Índio, 222, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 406, 458, 459, 460, 464, 470, 475.

Intelectuais, 21, 22, 25, 42, 43, 45, 56, 57, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 114, 116, 119, 128, 146, 164, 167, 169, 171, 172, 173, 179, 180, 181, 186, 187, 188, 189, 201, 242, 323, 382, 389, 391, 395.

Júlio de Mesquita Filho, 105, 107, 108, 109, 110, 113, 115, 117, 118, 119, 121, 122.

Legitimação, 19, 25, 130, 137, 140, 141.

Lei 10.639, 214, 215, 222.

Livros didáticos, 93, 215, 216, 219, 224, 229, 248, 252, 254, 263, 311, 460.

Lúcio José dos Santos, 41, 45, 55, 57.

Maria Efigênia Lage de Resende, 94, 97.

Marvel, 335, 336, 337, 338, 341.

Memoriais acadêmicos, 95.

Militância, 25, 32, 57, 61, 63, 64, 73, 149.

Moralidade, 52, 55, 443, 454.

Movimento Folclórico Brasileiro, 167, 172, 174.

Movimentos sociais, 18, 23, 147, 214, 238, 291, 292, 295, 301, 363, 373, 401, 467.

Música, 151, 202, 323, 325, 329, 370, 375, 378, 398, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 408, 419, 420, 425, 432, 433, 436, 437.

Narrativa, 29, 56, 92, 95, 96, 97, 100, 103, 104, 106, 109, 115, 116, 119, 126, 128, 129, 132, 137, 138, 140, 141, 185, 233, 235, 236, 239, 242, 253, 257, 302, 303, 321, 324, 350, 367, 391, 446, 453.

Narrativas, 30, 61, 72, 73, 77, 80, 94, 95, 102, 121, 131, 139, 141, 153, 236, 237, 239, 289, 295, 296, 297, 305, 307, 314, 315, 334, 360, 364, 366, 400, 422, 458, 466, 467, 469, 470, 471, 475, 483.

Paraná, 75, 181, 231, 237, 238, 242, 244, 305.

Paulo Duarte, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 122.

Pioneirismo, 20, 26, 27, 127.

Português, 46, 157, 191, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 207, 208, 209, 438.

Presentismo, 75, 76, 77, 78, 80, 82, 86, 209.

Quarteto Fantástico, 336, 340.

Raptos consentidos, 352, 355, 357, 358.

Representação, 21, 30, 52, 83, 379, 408, 442, 458.

Sociedade Brasileira de Folclore, 170, 172.

Sociedade piauiense, 345, 353.

Subúrbio, 411, 412, 413, 414, 415, 418, 419, 422.

Tá na rua, 31, 321, 323, 324, 325, 327, 331.

Teatro de rua, 326, 331, 332.

Teledramaturgia, 427, 440, 444.

Televisão, 425, 426, 427, 428, 429, 431, 432, 433, 438, 439, 441, 444, 445, 449, 450, 453, 455.

Tempo integral, 274, 275, 279, 280, 281, 282, 283, 285, 287.

Trabalhadores, 385.

Trajectoria, 29, 31, 39, 59, 61, 69, 70, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 101, 103, 104, 107, 127, 132, 139, 141, 161, 162, 164, 169, 173, 177, 179, 182, 188, 214, 291, 292, 297, 303, 429, 441, 449, 450, 456, 461.

Travestilidade, 442.

Trópico, 193, 194, 195, 196, 197, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208.

Tropicologia, 194, 195, 202, 203, 204, 208.

Vídeos do YouTube, 307, 308, 315.

Realização



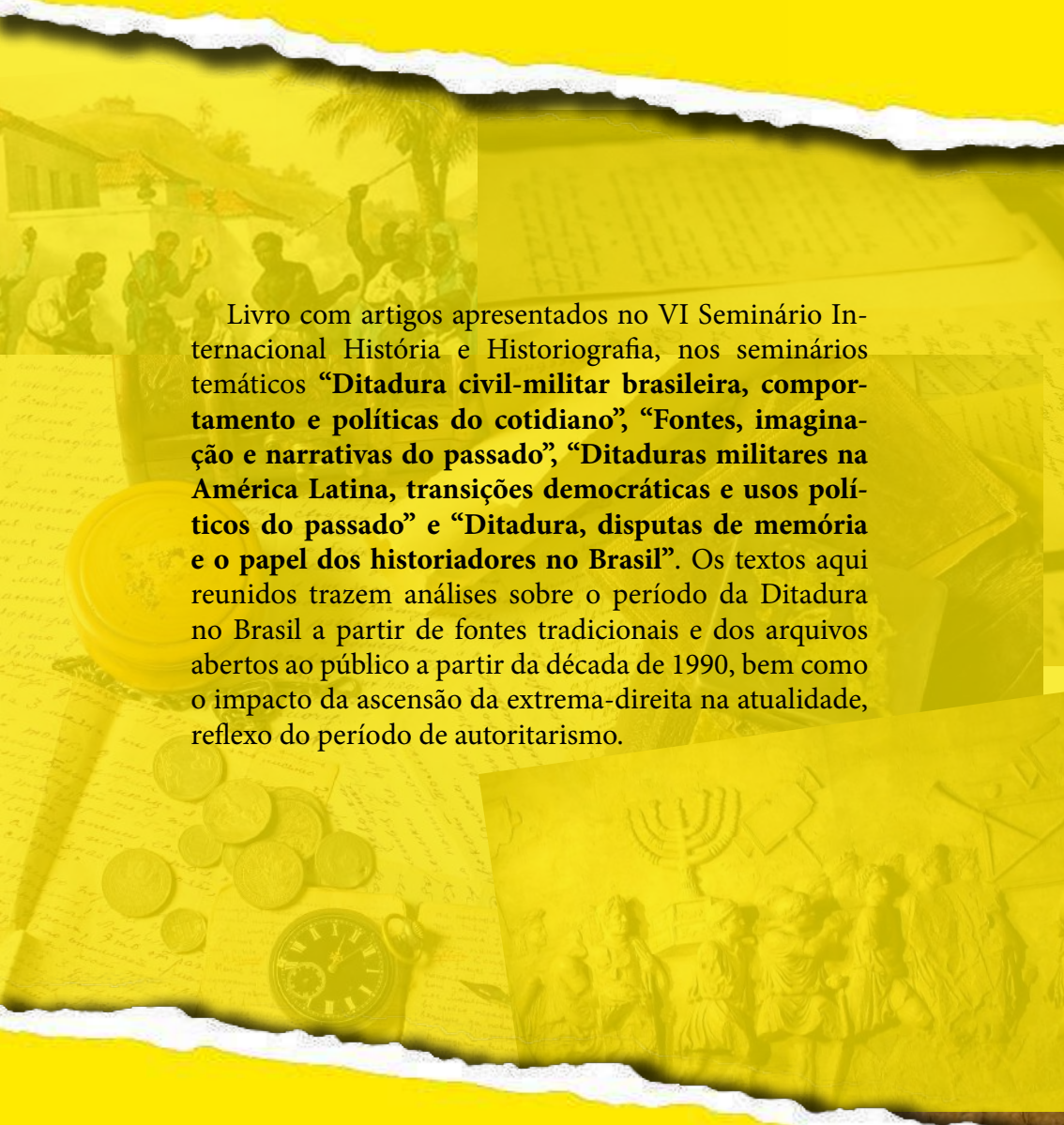
Apoio



Este livro foi composto em fonte Minion Pro,
em e-book formato pdf, com 316 páginas
Dezembro de 2020



VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL
HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA



Livro com artigos apresentados no VI Seminário Internacional História e Historiografia, nos seminários temáticos **“Ditadura civil-militar brasileira, comportamento e políticas do cotidiano”**, **“Fontes, imaginação e narrativas do passado”**, **“Ditaduras militares na América Latina, transições democráticas e usos políticos do passado”** e **“Ditadura, disputas de memória e o papel dos historiadores no Brasil”**. Os textos aqui reunidos trazem análises sobre o período da Ditadura no Brasil a partir de fontes tradicionais e dos arquivos abertos ao público a partir da década de 1990, bem como o impacto da ascensão da extrema-direita na atualidade, reflexo do período de autoritarismo.