



Temporalidades

Revista de História

Edição 30 - Vol. 11, n.º

Mai./Ago. 2019

ISSN: 1984-6150

Dossiê Temático:
Pensar a educação na História:
intelectuais, práticas
e discursos

Revista Discente do Programa
de Pós-Graduação em História da UFMG
www.fajich.ufmg/temporalidades

Ficha Catalográfica

Temporalidades [recurso eletrônico] / Departamento de História,

T288 Programa de Pós-Graduação em História. –
Edição 30, v. 11, n. 2 (Mai./Ago. 2019) – Belo Horizonte: Departamento de
História, FAFICH/UFMG, 2019.

Quadrimestral a partir de 2013
Títulos e resumos em português e inglês
ISSN: 1984-6150

Modo de acesso: <http://www.fafich.ufmg.br/temporalidades>
<http://seer.ufmg.br/index.php/temporalidades/index>

1. História - Periódicos 2. Historiografia - Periódicos I. Universidade
Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.
Departamento de História.

CDD 901

Publicação Indexada

Sumários.org (Brasil)

Periódicos Capes (Brasil)

Latindex (México)

Diadorim (Brasil)

Open Aire (U. E.)

PKP Index (Estados Unidos)

Livre! (Brasil)

Endereço:

Temporalidades Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627 - Campus Pampulha.
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH), 4º andar.
31270-910 – Belo Horizonte/MG, Brasil

e-mail: temporalidades@gmail.com

homepage: www.fafich.ufmg.br/temporalidades

Os direitos de publicação desta edição são da Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de
Filosofia e Ciências Humanas - Departamento de História – Setembro/2019.

Expediente

Universidade Federal de Minas Gerais

Reitora: Sandra Regina Goulart Almeida

Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

Diretor: Prof. Dr. Orestes Diniz Neto

Departamento de História

Chefe: Alexandre Almeida Marcussi

Colegiado de Pós-Graduação

Coordenador: Mauro Lúcio Leitão Condé

Editor Chefe

Prof. Dr. Magno Moraes Mello

Comissão Editorial 2018/2019

Allysson Fillipe Oliveira Lima
Ana Luisa Ennes Murta e Sousa
Douglas Lima de Jesus
Gisele Gonçalves Dias Pinto
Henrique Rodrigues Caldeira
Kelly Morato de Oliveira
Laura Jamal Caixeta

Conselho Editorial Consultivo Nacional

Adriana Romeiro (UFMG)
Adriana Vidotte (UFG)
Angelo Adriano Faria de Assis (UFV)
Beatriz Gallotti Mamigonian (UFSC)
Benito Bisso Schmidt (UFRGS)
Bruno Tadeu Salles (UEG)
Carlos Alvarez Maia (UERJ)
Diego Omar da Silveira (UEA)
Durval Muniz Albuquerque Júnior (UFRN)
Eduardo França Paiva (UFMG) Eliana Regina de Freitas Dutra (UFMG)
Francismery Alves da Silva (UNIR)
George F. Cabral de Souza (UFPE)
Henrique Estrada Rodrigues (UFMG)
Igor Salomão Teixeira (UFRGS)
Iranilson Buriti de Oliveira (UFCCG)
João Pinto Furtado (UFMG)
Jonas Marçal de Queiroz (UFV)
Jorge Luiz Bezerra Nóvoa (UFBA)
José Antônio Dabdab Trabulsi (UFMG)
Júnia Ferreira Furtado (UFMG)
Kátia Gerab Baggio (UFMG)
Leandro Duarte Rust (UFMT)
Márcia Sueli Amantino (Universo)
Marco Morel (UERJ)
Maria Juliana Gambogi Teixeira (UFMG)
Mauro Lúcio Leitão Condé (UFMG)
Milene de Cássia Silveira Gusmão (UESB)
Patrícia Maria Melo Sampaio (UFAM)

Paulo Pinheiro Machado (UFSC)
Raquel Costa Santos (UESB)
Regina Helena Alves da Silva (UFMG)
Roberta Guimarães Franco Faria Assis (UFLA)
Rodrigo Patto Sá Motta (UFMG)
Samantha Viz Quadrat (UFF)
Sérgio Ricardo da Mata (UFOP)
Soleni Biscouto Fressato (UFBA)
Serioja Rodrigues Cordeiro Mariano (UFPB)
Tiago Luís Gil (UnB)
Virginia Maria Trindade Valadares (PUC-MG)
Yllan de Mattos Oliveira (UFRRJ)

Conselho Editorial Consultivo Internacional

Claudia Damasceno Fonseca (Universidade Paris 3-Sorbonne Nouvelle)
Fátima Sebastiana Gomes Lisboa (Université Paul Valéry, Montpellier III)
Fernanda Olival (U.Évora-CIDEHUS)
Fernando Jesus Bouza Alvarez (Universidade Complutense de Madrid- UCM)
Hal Langfur (University of Buffalo)
Hernán Pas (Universidad Nacional de La Plata)
José Manuel Santos (Universidad de Salamanca)
Mafalda Soares da Cunha (U.Évora)
Maria de Deus Beites Manso (U.Évora)
Nuno M. M. P. Tarouca Camarinhas (CEDIS)
Pedro António de Almeida Cardim (UNL)
Roberta Giannubilo Stumpf (Centro de História do Além-Mar – CHAM)
Seth W. Garfield (University of Texas)

Revisão

Allysson Fillipe Oliveira Lima
Ana Luisa Ennes Murta e Sousa
Douglas Lima de Jesus
Gisele Gonçalves Dias Pinto
Henrique Rodrigues Caldeira
Kelly Morato de Oliveira
Laura Jamal Caixeta

Diagramação

Laura Jamal Caixeta

Capa

Imagem: Intelectuais signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - 1932.
Fonte: <https://bit.ly/2n9pkjk>
Montagem por Gisele Gonçalves Dias Pinto

Open Journal Systems/Banco de Dados

Allysson Fillipe Oliveira Lima
Henrique Rodrigues Caldeira

Agradecimento aos pareceristas *ad hoc* e ao Conselho Consultivo

A revista *Temporalidades* é uma publicação discente, que almeja divulgar trabalhos científicos de excelência, que contribuam para o incremento dos debates na área de História. Esse objetivo vem sendo atingido graças à colaboração prestimosa de inúmeras pessoas, em especial dos pareceristas *ad hoc*, que, a partir de todas as regiões do Brasil, disponibilizam seu tempo e seus conhecimentos para a avaliação criteriosa dos textos confiados ao periódico. Agradecemos a esses pesquisadores pelo seu trabalho voluntário, na certeza de que, graças ao seu empenho e dedicação, esta edição de *Temporalidades* desponta como mais um capítulo de sucesso na trajetória acadêmica da revista. Agradecemos também, nesse espaço, aos membros do Conselho Consultivo que estão sempre a nossa disposição.

Alba Cristina Couto dos Santos Salatino (Unisinos)
Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira (PUCPR)
Alexandre Almeida Marcussi (UFMG)
Ana Carolina Trindade Cravo (UFPA)
Ana Paula Rodrigues (IFMG/UFMG)
André Luís Lopes Borges de Mattos (UFVJM)
André Paulo Castanha (Unioeste)
Angela Câmana (UFGS)
Angela Maria Roberti Martins (UERJ)
Anny Jackeline Torres Silveira (UFOP)
Aryana Lima Costa (UERN)
Augusto Leandro Rocha da Silveira (Universidade Nova de Lisboa – UNL)
Beatriz Teixeira Weber (UFSM)
Breno Arsioli Moura (UFABC)
Bruno Carvalho Corrêa (UFMG)
Bruno Duarte Guimarães Silva (UFMG)
Caio de Barros Martins Costa (UFF)
Cairo de Souza Barbosa (PUC-Rio)
Carla Drielly dos Santos Teixeira (UFMG)
Carla Luzia de Abreu (UFG)
Carla de Oliveira Romão (UFJF)
Carolinne Martins Andrade (UFMG)
Charles Sidarta Domingues (UFRGS)
Clovis Nicanor Kassick (Unisul)
Dalvit Greiner de Paula (UFMG)
Daniel Cristianetti Tessaro (UPF)
Daniel Rocha (UFMG)
Daniel Soares Filho (UFF)
Denilson de Cássio Silva (UFMG)
Deuzair José da Silva (UEG)
Diogo Alchorne Brazão (UEMG)

Durval Muniz de Albuquerque Júnior (Unicamp)
Edimar Inocêncio Brígido (PUCPR)
Elaine Rodrigues (UEM)
Eliza da Silva Vianna (Fiocruz)
Elizabeth Moreira Gomes (IFNMG/UFMG)
Eloisa Beling Loose (UFGRS)
Erick Assis de Araújo (UECE)
Everton Aparecido Moreira de Souza (UFSCar)
Fábia Barbosa Ribeiro (Unilab)
Filomena Maria Cordeiro Moita (UFPB)
Gabriela Berthou de Almeida (UESPI)
Giselda Brito Silva (UFRPE)
Gislene Edwiges de Lacerda (UFRJ)
Guilherme Amaral Luz (UFU)
Gustavo Bianchi Silva (UFMG)
Gustavo Monteiro de Rezende (UFRJ)
Gustavo Rodrigues Rocha (UEFS)
Gustavo de Souza Oliveira (UFU)
Helyom Viana Telles (IF Baiano)
Hugo Mateus Rocha (UFOP)
Igor Pasquini Pomini (USP)
Igor Tadeu Camilo Rocha (UFMG)
Isaac Facchini Badinelli (UFSC)
Iverson Geraldo da Silva (UFJF)
Jamerson de Sousa Costa (UFMG)
João Arthur Ciciliato Franzolin (Europa-Universität Flensburg – EUF)
João Paulo Rodrigues Pereira (FDLM)
Jonatas Roque Ribeiro (Unicamp)
José Newton Coelho Meneses (UFMG)
Kelly Cristina Benjamim Viana (Unespar)
Lidiany Cristina de Oliveira Godoi (Unicamp)
Luis Filipe Bantim de Assumpção (UFRJ)
Marcelo Alves de Paula Lima (USP)
Márcia Regina dos Santos (Udesc)

Maria Lúcia Rodrigues Müller (UFMT)
Marileide Lazara Cassoli (UFMG)
Mario Borges Netto (UFU)
Marlon Brandt (UFFS)
Marta Araújo (UFRJ)
Mateus Freitas Ribeiro Frizzone (UFMG)
Matheus Mendanha Cruz (UEPG)
Maurício Alves Carrara (UFF)
Mauricio Aparecido Pelegrini (Unicamp)
Mauro Castilho Gonçalves (PUC-SP)
Millena Souza Farias (UFF)
Moisés Stahl (USP)
Natalia Casagrande Salvador (UFMG)
Nathally Almeida Sena (UFMT)
Neandro Vieira Thesing (UFMS)
Paulo Christian Martins Marques da Cruz (UNIFESP)
Paulo Julião da Silva (Unicamp)
Paulo Vinicius Silva Santana (UNIFACIG)
Rafael Santana Bezerra (UFPE)
Rafael Vinicius da Fonseca Pereira (UFMG)
Ramón Aguadero Miguel (Universidad de Málaga (UMA))
Raphael Coelho Neto (UFMG)
Raquel Costa Santos (UESB)
Raquel Hoffmann Monteiro (USP)
Renata Garcia Campos Duarte (UFMG)
Rodrigo Patto Sá Motta (UFMG)
Rodrigo Yuri Gomes Teixeira (UFJF)
Rosana Areal de Carvalho (UFOP)
Rosilene Gomes Faria (UFPE)
Samira Peruchi Moretto (UFFS)
Samir Ahmad dos Santos Mustapha (PUC-SP)
Sheila Maria Doula (UFV)
Sofia Alves Valle (UFMG)
Talita Barcelos Silva Lacerda (UFMG)
Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo (USP)
Tarcísio de Souza Gaspar (USP)
Tiago Silva Medeiros (UFRN)
Vera Lúcia Nogueira (UEMG)
Veronica Aparecida Silveira Aguiar (UNIR)
Vinícius Garzon Tonet (UFMG)
Virgílio Coelho de Oliveira Júnior (IFSC)
Willian Douglas Guilherme (UFT)
Zélia de Oliveira Gominho (UPE)

SUMÁRIO

Editorial: “Pensar a educação na História: intelectuais, práticas e discursos”12-16
Allysson Fillipe Oliveira Lima, Gisele Gonçalves Dias Pinto e Kelly Morato de Oliveira

Dossiê

Apresentação – Sidmar dos Santos Meurer.....17-24

A Escola Nova no interior do Ceará: desafios enfrentados pela reforma de Lourenço Filho na cidade de Sobral / The New School in the interior of Ceará: challenges faced by the reform of Lourenço Filho in the city of Sobral.....25-43

Amanda Teixeira da Silva

A estruturação das aulas particulares: Perspectivas e vislumbres das práticas educativas e seus lugares sociais em Minas Gerais – Séculos XVIII e XIX / The structuring of private classes: Perspectives and glimpses of educational practices and its social places in Minas Gerais – XVIII and XIX centuries.....44-65

Luísa Pádua Zanon

Affonso Penna e o engrandecimento mineiro: repertórios sobre instrução profissional (1874-1906) / Affonso Penna and the engrancement of Minas Gerais: repertoires on professional instruction (1874-1906)66-92

Bárbara Braga Penido Lima

A “teoria da complexidade” de Edgar Morin e suas implicações às políticas educacionais do Estado brasileiro para a educação do campo / La “teoría de la complejidad” de Edgar Morín y sus implicaciones a las políticas educacionales del Estado brasileño para la educación del campo.....93-110

Franciel Coelho Luz de Amorim, Tainá Christine da Conceição Peixoto e Maria Jorge dos Santos Leite

“Distinta e competente educadora”: educação, cidadania e raça na trajetória de uma intelectual negra / “Distinguished and competent educator”: education, citizenship and race in the trajectory of a black intellectual.....111-140

Jonatas Roque Ribeiro

Educação Libertária no Brasil: reflexão política e pedagógica em textos e registros do início do século XX / **Libertarian Education in Brazil: political and pedagogical reflection in texts and entries in the beginning of the 20th century**.....141-167

Marcelo Luiz da Costa

Educação e racismo: projetos educacionais no contexto colonial do século XIX / **Education and racism: educational projects in the colonial context of the 19th century**.....168-188

Gabriel Felipe Silva Bem

Gênero e sexualidade na pesquisa em Educação: reflexos na atual conjuntura sociopolítica brasileira / **Gender and sexuality in research in Education: reflections in the current Brazilian socio-political context**.....189-200

Beatriz Castro Miranda

História intelectual e mediadores culturais: o caso dos professores da Educação Básica / **Intellectual history and cultural mediators: the case of the Basic Education teachers**.....201-211

Tatiane Vargas Margraf

Humanismo, Estado e Nacionalismo: O lugar da Escola Nova na formação do “novo homem” brasileiro (1930- 1945) / **Humanismo, Estado y Nacionalismo: El lugar de la Escola Nova en la formación del "nuevo hombre" brasileño (1930-1945)**212-229

Pedro Henrique da Silva Paes

Práticas e discursos: ensino da arquitetura militar e o governo do Rio de Janeiro (1700-1750) / **Practices and discourses: teaching of military architecture and the government of Rio de Janeiro (1700-1750)**230-252

Luiza Nascimento de Oliveira Silva

Seminário de Mariana: Educação católica e formação sacerdotal (1820-1835) / **The Seminar of Mariana: Catholic Education and Priestly Formation (1820-1835)**253-273

Anna Karolina Vilela Siqueira

Sociabilidades, espaço público e formação do povo em Minas Gerais no período regencial (1831/1840) / **Sociabilities, public space and people formation in Minas Gerais during the Regent government (1831 – 1840)**274-293

Marcilaine Soares Inácio e Luciano Mendes de Faria Filho

Um mestre sem discípulos: Claude-Henri Gorceix e o ensino secundário no Brasil imperial / A master without disciples: Claude-Henri Gorceix and the secondary education in imperial Brazil.....294-314

Danilo Araujo Moreira

Artigos Livres

Abolicionistas e republicanos na série Bons Dias!, de Machado de Assis / Abolitionists and Republicans in the Bons Dias! series, by Machado de Assis.....315-345

Wemerson Felipe Gomes

A faceta política da Tentativa Teológica (1766): relações estado-igreja na obra de um ilustrado português / The political facet of the Tentativa Teológica (1766): state-church relations in the work of a portuguese enlightened.....346-367

Emilly Joyce Oliveira Lopes Silva

A história urbana numa perspectiva global: alguns aspectos do debate historiográfico / The urban history in a global perspective: some aspects of historiography discussion.....368-380

Andressa Antunes de Freitas

A historiografia sobre as leis florestais do medievo inglês (sécs. XI – XIII) / The historiography view about Forest Law in medieval England (11th – 13th centuries).....381-410

José Vitor de Lucena Canabrava

Charlottesville e o neonazismo em marcha nos Estados Unidos / Charlottesville and the marching neo-Nazism in the United States.....411-433

Pedro Carvalho Oliveira

Contraponto ao texto “Identidade moral e autonomia privada: o caso Foucault” / Counterpoint to the text “Moral identity and private autonomy: the Foucault case”.....434-443

Chrislaine Janaina Damasceno

Crítérios para produção de arte sacra imaginária no Brasil colonial, a partir das Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia / Criteria for the production of imaginary sacred art in colonial Brazil, based on the First Constitutions of the Archbishop of Bahia.....444-460

Danilo Pinto dos Santos

Darcy Ribeiro: uma interpretação evolucionista da América Latina / Darcy Ribeiro: an evolutionist interpretation of Latin America.....461-481

Rafael Gomes Nogueira Pereira

Duas fotografias e um mesmo espaço urbano: a Praça Mauá / Two photographs and the same urban space: the Mauá Square.....482-500

Thais dos Santos Portella

Da relatividade de movimentos ao universo pleno: as concepções de inércia em Galileu e Descartes / From relativity of movements to the full universe: Galileo and Descartes conceptions of inertia.....501-519

Márcio Henrique Bertazi

Dos vermes aos astros: a disputa pela teoria e cura da peste febril em Pernambuco (1680-1690) / From the worms to the stars: the dispute for the theory and cure of the febrile pestilence in Pernambuco (1680-1690)520-536

Bernardo Manoel Monteiro Constant

“É bom que os fiéis saibam que esta Devoção é aprovada pelos Sumos Pontífices”: o discurso papal e a devoção ao Rosário da Virgem Maria (1469-1573) / It is good that the faithful know that this Devotion is approved by the Supreme Pontiffs: the papal speech and the devotion to the Rosary of the Virgin Mary (1469-1573).....537-560

Autor: André Rocha Cordeiro e Rosângela Wosiack Zulian

Engajamento e produção intelectual em El Mono Azul e Hora de España / Engagement and intellectual production in El Mono Azul and Hora de España.....561-572

Douglas De Freitas Pereira

Gênero, infância e política social no Boletim da LBA (Paraíba, 1947-1955) / Gender, childhood and child care policy in the LBA Bulletin (Paraíba, 1947-1955).....573-588

José dos Santos Costa Junior

Impressos e as Guerras Civis Inglesas (1640-1660)/ Print matter and the English Civil Wars (1640-1660).....589-611

Lívia Bernardes Roberge

Introdução e aclimação de seringueiras brasileiras na África colonial / Introduction and acclimatization of Brazilian rubber trees in colonial Africa.....612-628

Ruben Souza

Leituras preliminares sobre alguns conceitos e procedimentalidades contidos no jogo Sid Meier's Civilization VI: Rise and Fall / Preliminary readings about some concepts and proceduralities contained in the game Sid Meier's Civilization VI: Rise and Fall.....629-646

Walter Francisco Figueiredo Lowande, José Carlos dos Santos Júnior, Matheus Felipe Francisco, Leonardo Ueda da Mata e Wilma da Conceição Alves Rosa

Narrar o inenarrável; representar o irrepresentável: Os limites de representações de Auschwitz aos olhos de Art Spiegelman e Primo Levi / Narrating the unmentionable; representing the unrepresentable: The limits of Auschwitz's representations through the eyes of Art Spiegelman and Primo Levi.....647-665

Maria Visconti Sales

Nativos americanos na BNCC: entre Pré-História e Antiguidade? / Native americans in BNCC: between Prehistory and Antiquity?.....666-687

Matheus Vargas de Souza

Notas sobre o clerc medieval / Notes about the mediaeval clerc.....688-697

Eduardo Leite Lisboa

O abolicionismo como projeto de reforma: a liberdade controlada / Abolitionism as a reform project: controlled freedom.....698-721

Ricardo Alves da Silva Santos

O gaúcho – da liberdade absoluta da natureza à renúncia da existência socialista: a configuração do sistema de propriedades na obra de Manoelito de Ornellas / The gaúcho – from nature's absolute freedom to the renounce of the socialist existence: the configuration of the property system in the work of Manoelito de Ornellas.....722-738

Pâmela Cristina de Lima

O Grito do Pantanal: a narrativa apocalíptica da revista *Globo Rural* (1985-1987) / The Alert of Pantanal: the apocalyptic narrative of *Global Rural* magazine (1985-1987).....739-765

Denis Henrique Fiuza

Os estudantes e as lutas pela democracia: o movimento estudantil e Montes Claros – MG nos anos 1980 / Students and the struggles for democracy: the student movement in Montes Claros – MG in the 1980s.....766-789

Andrey Lopes de Souza

Passado em papel-jornal: Pombal, “A Folha Nova” e “A Palavra” – impressões em disputa no centenário do marquês (Porto, 1882) / The past on newspaper: Pombal, "A

Folha Nova" and "A Palavra" – impressions in dispute on the Marquis' first centenary (Oporto, 1882).....790-818

Gustavo Pereira

Processos educativos em dinâmicas coloniais e pós-coloniais em Cabo Verde: novas abordagens, questões e procedimentos metodológico / Educational processes in colonial and postcolonial dynamics in Cape Verde: new approaches, methodological questions and procedures.....819-829

Elias Alfama Vaz Moniz

Vargas Llosa, sob as perspectivas de *campo* e *habitus* / Vargas Llosa, under the perspectives of *field* and *habitus*.....830-852

Mateus Barroso Sacoman

Transcrição

A febre dengue em Curityba, de Trajano Joaquim dos Reis / Dengue fever in Curityba, by Trajan Joaquim dos Reis.....853-864

Jorge Tibilletti de Lara

Entrevista

Entrevista com Luciano Mendes de Faria Filho.....865-868

Editorial

“Pensar a educação na História: intelectuais, práticas e discursos”

No lançamento da 30ª edição da *Temporalidades*, revista discente do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Minas Gerais, o dossiê temático, “Pensar a educação na História: intelectuais, práticas e discursos”, levanta discussões que abordam diversos eixos temáticos como História da Educação, História dos Intelectuais, História Intelectual e História Política.

Para além do debate acadêmico, a publicação deste dossiê se torna urgente devido aos ataques que o campo e as instituições de educação vêm sofrendo, especialmente no ano corrente. Destacamos os cortes de verbas feitos pelo atual governo federal destinadas ao ensino público, de todos os níveis, comprometendo pesquisas, a manutenção do quadro de docentes, e, até mesmo, o simples funcionamento de prédios. Além disso, a ascensão de grupos “anticiência”, já denunciados em nossa edição anterior, vem constrangendo pesquisadores e docentes da área de educação quando tais grupos negam a existência de eventos, invalidam resultados de pesquisas científicas e se posicionam favoráveis à maior restrição de verbas destinadas à área da educação. Nesse sentido, é importante ressaltar a existência das iniciativas discentes como a *Revista Temporalidades*, que em 2019 comemora uma década. Ainda que os tempos sejam difíceis, a *Revista Temporalidades* segue e seguirá firme na produção e divulgação do conhecimento científico.

Em meio a tal conjuntura, propomos o Dossiê Temático: “Pensar a educação na História: intelectuais, práticas e discursos”. O objetivo desta organização é promover reflexões, sob a perspectiva histórica, acerca da educação e do papel dos intelectuais para, com isso, melhor responder às questões do tempo presente. Territórios plurais, as temáticas propostas no Dossiê contemplam períodos, contextos e assuntos diversos e muito ricos, trazendo interdisciplinaridade e discussões profícuas para a produção historiográfica.

Agradecemos a gentileza e competência com que o Prof. Dr. Sidmar dos Santos Meurer se disponibilizou a organizar e apresentar este dossiê. Também ao Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho, que atenciosamente nos concedeu uma entrevista que trata não só dos campos de História da Educação e Intelectualidade, como também do contexto sócio-político que

atravessamos. Agradecemos fortemente aos autores que construíram conosco o dossiê temático e, com isso, reforçaram a importância da História da Educação e seus eixos de pesquisa.

Também são motivo de agradecimentos, os autores que contribuíram com a sessão de artigos livres que compõem esta edição:

Ao analisar crônicas da série “Bons Dias!”, Wemerson Felipe Gomes busca compreender as estratégias político-literárias adotadas por Machado de Assis, no artigo “Abolicionistas e republicanos na série Bons Dias!, de Machado de Assis”, para tratar de questões polêmicas à época, sem se expor demasiadamente.

Emilly Joyce Oliveira Lopes Silva, em seu artigo “A faceta política da Tentativa Teológica (1766): relações estado-igreja na obra de um ilustrado português”, visita os argumentos e princípios teóricos e políticos que orientaram as medidas pombalinas ao calçar os sapatos do teórico do reformismo ilustrado lusitano, Antônio Pereira de Figueiredo.

Jorge Tibilletti de Lara apresenta a transcrição da Nota Clínica “A febre dengue em Curityba”, de autoria do médico Trajano Joaquim dos Reis (1852-1919), texto publicado na Gazeta Médica da Bahia em 1896 e cujo valor histórico reside no fato de ser considerado um dos primeiros relatos de ocorrência da dengue em território brasileiro. O historiador relaciona a publicação com a trajetória do autor e com outros artigos encontrados em periódicos médicos e a articula com a historiografia acerca do tema, de maneira a elucidar o estatuto nosológico da doença descrita pelo esculápio, e em que medida ela pode se relacionar com o que hoje entendemos por dengue.

A partir da História urbana e da cultura material, Andressa Freitas propõe no artigo “A história urbana numa perspectiva global: alguns aspectos do debate historiográfico” pensar a cidade como um emaranhado de temporalidades e intenções.

Em “A historiografia sobre as leis florestais do medievo inglês (sécs. XI – XIII)”, de José Vitor de Lucena Canabrava, a discussão parte de uma visão crítica acerca da produção dos historiadores sobre as leis florestais. No texto, o papel do poder régio e a batalha de Hastings figuram como plano de fundo para compreensão da produção historiográfica acerca das leis florestais.

Ao analisar as músicas do chamado rock neofascista, Pedro Carvalho de Oliveira, no artigo “Charlottesville e o neonazismo em marcha nos Estados Unidos”, busca compreender as particularidades do neonazismo estadunidense e mapear as suas raízes.

O trabalho de Chrislaine Janaina Damasceno, intitulado “Contraponto ao texto ‘Identidade moral e autonomia privada: o caso Foucault’”, busca analisar as interpretações sobre poder e a função do intelectual em Foucault feitas por Richard Rorty.

Em “Critérios para produção de arte sacra imaginária no Brasil colonial, a partir das Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia”, Danilo Pinto dos Santos analisa os critérios de produção da arte sacra imaginária no século XVIII, no Brasil Colônia, por meio das categorias de representação e cultura.

Em “Darcy Ribeiro: uma interpretação evolucionista da América Latina”, Rafael Gomes Nogueira Pereira discorre sobre a explicação dada pelo antropólogo à situação de atraso e penúria. Segundo o historiador, Ribeiro recorre ao evolucionismo sociocultural para conceber uma teoria global do desenvolvimento das sociedades humanas, pensando como a América Latina se insere nesse desenvolvimento histórico.

Ao focar em duas fotografias de um mesmo lugar, mas separadas por um século, a historiadora Thais dos Santos Portella, em seu artigo “Duas fotografias e um mesmo espaço urbano: a Praça Mauá”, investiga o que tentavam comunicar essas imagens, para além do que elas exibem.

A partir da História da Ciência, Márcio Henrique Bertazi discute as contribuições de Galileu e Descartes para elaboração do conceito de inércia no artigo intitulado “Da relatividade de movimentos ao universo pleno: as concepções de inércia em Galileu e Descartes”.

O artigo “Dos vermes aos astros: a disputa pela teoria e cura da peste febril em Pernambuco (1680-1690)”, de Bernardo Manoel Monteiro Constant, aborda a questão do fluxo de pessoas nas rotas do Império Português devido ao combate de doenças em Pernambuco, nas décadas de 1680-1690.

Utilizando categorias analíticas de Pierre Bourdieu e Michel de Certeau, André Cordeiro e Rosângela Zulian analisam os discursos papais em relação à devoção do Rosário de Virgem Maria entre 1469 e 1573 no artigo intitulado “‘É bom que os fiéis saibam que esta Devoção é aprovada pelos Sumos Pontífices’: o discurso papal e a devoção ao Rosário da Virgem Maria (1469-1573)”.

No artigo “Engajamento e produção intelectual em El Mono Azul e Hora de España”, Douglas de Freitas Pereira analisa dois periódicos espanhóis que reuniram importantes intelectuais e foram publicados durante a Segunda Guerra Civil Espanhola, com o objetivo de demonstrar o engajamento intelectual antifascista naquele período.

Em “Gênero, infância e política social no Boletim da LBA (Paraíba, 1947-1955)”, o historiador José dos Santos Costa Junior faz uso das ferramentas teórico-metodológicas de Michel Foucault para analisar o Boletim da LBA, na Paraíba, e buscar questionar as estratégias criadas para dar visibilidade ao problema da infância naquele momento.

Em “Impressos e as Guerras Civis Inglesas (1640-1660)”, a historiadora Livia Bernardes Roberge retoma as Guerras Civis Inglesas do século XVII pelo prisma da censura e da popularização da cultura escrita.

No artigo “Introdução e aclimação de seringueiras brasileiras na África colonial”, Ruben Souza discute sobre o trânsito biológico das seringueiras brasileiras na África central, sob uma perspectiva da história ambiental da África.

Em trabalho conjunto, Walter Francisco Figueiredo Lowande, José Carlos dos Santos Júnior, Matheus Felipe Francisco, Leonardo Ueda da Mata e Wilma da Conceição Alves Rosa, analisaram as representações sobre a história do Brasil, os conceitos históricos apresentados e a produção de sentido no jogo eletrônico “Sid Meier’s Civilization VI: rise and fall”, no artigo “Leituras preliminares sobre alguns conceitos e procedimentalidades contidos no jogo Sid Meier’s Civilization VI: Rise and Fall”.

Ao se debruçar sobre duas narrativas diferentes sobre um mesmo evento, a historiadora Maria Visconti, em seu artigo “Narrar o inenarrável; representar o irrepresentável: Os limites de representações de Auschwitz aos olhos de Art Spiegelman e Primo Levi”, tensiona as possibilidades e limites da narrativa e da representação.

Matheus Vargas de Souza, no artigo “Nativos americanos na BNCC: entre Pré-História e Antiguidade?”, problematiza a permanência de visões eurocêntricas sobre os nativos americanos na, recentemente homologada, terceira versão da Base Nacional Comum Curricular.

Ao discutir o surgimento dos intelectuais a partir do Caso Dreyfus, Eduardo Leite Lisboa, em “Notas sobre o clerc medieval”, levanta a discussão sobre o surgimento dessa figura em uma diferente temporalidade, qual seja a Idade Média, apresentando o perfil desses intelectuais compreendidos como gentes de saber do século XII e XIII.

Ricardo Alves da Silva Santos se debruça sobre o movimento abolicionista brasileiro, sob a perspectiva de Alagoas. Em “O abolicionismo como projeto de reforma: a liberdade controlada”, o historiador discute dois projetos para o fim da escravidão: o dos emancipadores e o dos abolicionistas.

A partir da análise de “Gaúchos e Beduínos” (1948), de Manoelito de Ornellas, Pâmela Cristina de Lima, em seu artigo “O gaúcho – da liberdade absoluta da natureza à renúncia da existência socialista: a configuração do sistema de propriedades na obra de Manoelito de Ornellas”, destaca a orientação luso-brasileira na historiografia da época e as contribuições hispano-platinas desse autor para os estudos sobre a transição de um sistema de pastoreio para o de estâncias.

Denis Henrique Fiuza, em “O Grito do Pantanal: a narrativa apocalíptica da revista Globo Rural (1985-1987)”, através da história ambiental e da ecocrítica, busca compreender como é projetada uma narrativa que visa construir a natureza e suas transformações, por meio da utilização de metáforas de linguagens apocalípticas.

A partir de uma abordagem da História Social, Andrey de Souza, em seu artigo “Os estudantes e as lutas pela democracia: o movimento estudantil e Montes Claros - MG nos anos 1980”, discute o papel de secundaristas e universitários nas mobilizações contra a ditadura militar na década de 1980.

Ao se debruçar sobre as comemorações do centenário da morte do Marquês de Pombal, o historiador Gustavo Pereira, em seu artigo “Passado em papel-jornal: Pombal, “A Folha Nova” e “A Palavra” – impressões em disputa no centenário do marquês (Porto, 1882)”, investigou as mobilizações feitas do passado para se ecoar visões específicas sobre a política e a história.

Elias Alfama Vaz Moniz, em seu artigo “Processos educativos em dinâmicas coloniais e pós-coloniais em Cabo Verde: novas abordagens, questões e procedimentos metodológicos”, realiza um amplo levantamento historiográfico e reflete sobre os processos educativos coloniais e pós-coloniais em Cabo Verde.

Mateus Barroso Sacoman, em “Vargas Llosa, sob as perspectivas de campo e habitus”, faz uso dos conceitos de Pierre Bourdieu para buscar compreender como o escritor Vargas Llosa se insere e pleiteia um lugar no campo de escritor engajado.

Por fim, queremos agradecer a todos e a todas que contribuíram para que esta edição viesse ao ar, marcando o início dos trabalhos da nova comissão 2019/2020.

Excelente leitura e reflexão a todos e a todas,

Allysson Fillipe Oliveira Lima

Gisele Gonçalves Dias Pinto

Kelly Morato de Oliveira

Dossiê Temático

Pensar a educação na História: intelectuais, práticas e discursos

Apresentação

Sidmar dos Santos Meurer

Professor do Setor de Educação UFPR

Núcleo de Pesquisa sobre a Educação dos Sentidos e das Sensibilidades – NUPES/ UFMG

sid_meurer@ufpr.br

Um “falso problema, de uma questão circular”! Nesses termos que o pesquisador português Antonio Nóvoa, ainda no final da década de 1990, procurava se desembaraçar de um conjunto de questões aludidas como polêmicas no bojo de investimentos de avaliação que eram produzidos sobre o acúmulo de pesquisas em História da Educação, uma área de estudos então em expansão (CAMBI, 1999, p. 12). O ponto central da pretensa controvérsia estava em delimitar se as pesquisas histórico educacionais correspondiam a um dos domínios da História ou se estabeleceriam uma das especializações das Ciências da Educação; e, conseqüentemente, se a tarefa de investigar a historicidade dos fenômenos educativos caberia aos historiadores profissionais ou aos pesquisadores em Educação. Aquele era um momento sensível para a área. O acúmulo de um processo de renovação teórico-metodológico, possível pela intensificação do contato e dos esforços de assimilação dos movimentos de renovação historiográfica, aportaram contribuições que permitiram deslocamentos nas definições da especificidade e pertinência da História da Educação, e que, por consequência, impactaram nas expectativas em relação ao conhecimento e as respostas que era capaz de produzir. (NUNES e CARVALHO, 2005)

Passadas duas décadas parece positivo vislumbrar que aquelas questões perderam força. O fato de que uma revista de História, como a *Temporalidades*, organize um dossiê para a divulgação de pesquisas histórico educacionais parece um indicador auspicioso. Especialmente pela espécie de articulação que o título “Pensar a educação na História” sugere em relação a esses dois conceitos, que ademais aponta para a acomodação de um estatuto epistemológico para a História da Educação. Os enunciados, práticas e processos educativos constituem fenômeno cultural indissociável de toda organização social em qualquer tempo e em qualquer espaço. De modo que

compreender as formas, os modos e as implicações sob as quais os processos e práticas educativos estavam presentes nas sociedades e contextos que nos antecederam é fundamental para que possamos enfrentar, na sua complexidade, as perguntas que lançamos ao passado. Do mesmo modo, interrogar os nuances de contingência histórica do fenômeno educativo, investido das ferramentas e do rigor metodológico da pesquisa historiográfica, é fundamental para o avanço e amadurecimento do pensamento educacional.

A respeito do que Michel de Certeau caracterizava como “lugar social” (CERTEAU, 1982), de onde uma comunidade acadêmica aglutinada em torno de uma disciplina nutre o conjunto de regras, valores e procedimentos partilhados e praticados, à História da Educação parece mais adequada uma posição de ‘entre lugar’, isto é, a capacidade de ser simultaneamente pesquisa histórica e pesquisa educacional. Desse ‘entre lugar’ decorre seus compromissos teóricos, éticos, políticos e sociais, que, por sua vez se desdobram na definição dos seus objetos, dos seus problemas e das suas abordagens.

O conjunto de artigos reunidos no presente dossiê constituem um significativo indicador do quadro atual das pesquisas em História da Educação, bem como das suas possibilidades e potencialidades analíticas, que resultaram, por certo, do seu processo de renovação. A começar pelo esgarçamento da identidade do pesquisador histórico educacional. Os propositores dos textos aqui reunidos vêm, majoritariamente, dos programas de formação e pesquisa em História, mas também dos programas em Educação e do conjunto das Ciências Sociais. Aliás, o crescente interesse dos historiadores pelo objeto educacional foi um fator decisivo para que a História da Educação se desembaraçasse de uma série de condicionantes que se prendiam às suas raízes como disciplina escolar, para que pudesse se reconhecer como disciplina científica, como uma especialidade da pesquisa histórica. (NUNES e CARVALHO, 2005, p. 20)

Outra característica do atual cenário das pesquisas em História da Educação bastante evidenciada no presente dossiê é a diversidade de temas, problemas e objetos de pesquisa. É evidente que esse processo remete aos processos de renovação dos procedimentos de investigação protagonizado pelos historiadores. No entanto, de um ponto de vista disciplinar da historiografia da educação, suas implicações foram fundamentais para que se pudesse superar a centralidades até então ocupada pelas ideias pedagógicas e a estruturação dos sistemas formais de ensino, nomeadamente sob a forma escolar e a partir da perspectiva oficial de sucessão das reformas educacionais. A presença e a atuação de intelectuais, as redes de sociabilidade, as histórias de vida,

e o modo como esses dados se combinam e/ ou atravessam projetos político-educacionais, constituem temas destacados no conjunto de artigos que o leitor encontrará nas páginas seguintes. Eles resultam de modos criativos de interrogar objetos educacionais a partir da combinação de abordagens diversas tais como a História Política, a História Cultural, a História Intelectual ou dos Intelectuais, as abordagens biográficas.

Nessa direção está estruturado o artigo “Sociabilidades, espaço público e formação do povo em Minas Gerais no período regencial (1831 – 1840)”, de Marilaine Soares Inácio e Luciano Mendes de Faria Filho. Explorando o modo como a relação entre a política e a educação impactavam a definição de espaço público, os pesquisadores analisam como a organização de associações públicas, as sociedades políticas, literárias e filantrópicas que tiveram lugar em Minas no período regencial, participaram como instâncias de gestão de projetos de organização da sociedade, e previam expectativas em relação à formação do povo. Também mobilizando categorias centrais ligadas à organização da sociedade brasileira e do seu espaço público, tais como progresso, civilização, modernidade e democracia, o artigo de Bárbara Braga Penido Lima investiga as trajetórias intelectual e política de Affonso Penna a fim de compreender como uma determinada cultura política mobilizou o tema educacional, sobretudo sob a perspectiva da educação profissional, mirando uma redefinição das relações sociais com o trabalho.

Cabe destacar que os avanços protagonizados no interior das abordagens historiográficas – da História Intelectual, da História Política, da História Cultural, da História Social - permitiu o avanço da compreensão diacrônica sobre as configurações que os fenômenos educacionais assumem em cada momento histórico. Uma de suas expressões mais notáveis é o modo como as investigações em História da Educação puderam se descolar da exclusividade das proeminentes autoridades políticas, dos intelectuais de renome, dos reformadores, e ao lado deles passaram a se ocupar de personagens até então invisíveis como professores, mulheres, negros, em abordagens capazes de apurar consequências dessas atuações para a compreensão das relações que se organizam entre a sociedade e os processos educacionais que ela mantém. Isso pode ser apurado no artigo de Marcelo Luiz da Costa, “Educação Libertária no Brasil: reflexão política e pedagógica em textos e registros do início do século XX”, que procura apurar a produção e circulação de expectativas educacionais no pensamento libertário no Brasil, a partir da análise de escritos de militantes e educadores anarquistas, postos em circulação nas décadas iniciais do século XX.

O trabalho de Marcelo Costa permite apurar a dinâmica de circulação de diferentes projetos educacionais, chamando atenção para a proposição de finalidades que, se não encontraram rebatimentos nas políticas públicas para a educação no país, apontam para o jogo político e as estruturas de poder envolvidos no acolhimento de determinadas demandas educacionais em detrimento de outras ligadas às expectativas de uma diversidade de grupos sociais. Esses, tal como em outras demandas fundamentais, também em relação às pautas educacionais, encontravam obstáculos para se afirmarem no espaço público possível a partir da qualidade e alcance do princípio democrático no país.

O tema das inovações educacionais também comparece no artigo de Danilo Araujo Moreira, “Um mestre sem discípulos: Claude-Henri Gorceix, sua atuação educacional e a relação com a constituição do ensino público em Minas Gerais”. No respectivo trabalho, Danilo Moreira enfrenta questões afeitas à organização do ensino secundário a partir da atuação educacional do professor, cientista e engenheiro francês, Claude Gorceix em Minas Gerais, o que lhe permite defrontar-se com um conjunto de ideias e sentimentos de onde se produziria a noção de direito à educação no país e suas vinculações com a noção de democracia. Já o artigo “Distinta e competente educadora”: educação, cidadania e raça na trajetória de uma intelectual negra”, de Jonatas Roque Ribeiro, põem em perspectiva a trajetória da educadora negra, Áurea Gregorina Bicalho. A partir da perspectiva da abordagem biográfica, o pesquisador tensiona o modo como as noções de raça e cidadania encontram o tema educacional, atravessando temas e interpretações consagradas em relação às reformas educacionais do início do século XX.

O tema das reformas educacionais também é o mote do artigo de Amanda Teixeira da Silva, “A Escola Nova no interior do Ceará: desafios enfrentados pela reforma de Lourenço Filho na cidade de Sobral”. Intentando situar o modo como os aspectos centrais alçados como finalidades na reforma liderada por Lourenço Filho encontravam acolhimento e rebatimentos em condições objetivas de uma realidade do interior cearense, o trabalho se liga à série de investimentos que interrogam esse aspecto tão marcante do imaginário educacional no Brasil a partir de abordagens capazes de desvelar seus nuances e idiossincrasias. Como resultado desse tipo de investimento, podemos indicar o fato de que tem amadurecido a percepção do aspecto polissêmico e plural que recobre não só o tema da Escola Nova, mas também outras passagens destacadas na historiografia educacional. Com efeito, a motivação de produzir interpretações menos estereotipadas impulsiona à realização de investigações interessadas em compreender o modo como ideias, textos, políticas e reformas educacionais interagem com condições sociais muito particulares, nomeadamente

quando se trata de realidades que escapam às generalizações produzidas a partir do olhar direcionando aos principais centros culturais do país.

Por certo, o conjunto desses aspectos revelam um resultado que, ao mesmo tempo, ajudaram a produzir. Qual seja, um deslocamento na percepção do fenômeno educacional. A disciplina histórica sem dúvida desempenhou um papel importante no movimento de apreensão do fenômeno educacional de modo mais complexo e multifacetado. A recepção de contribuições historiográficas como, à título de exemplo, a História da Leitura ou dos movimentos de formação de movimentos de trabalhadores, ajudaram a reconhecer formas e processos educativos que escapam às categoriais mais formalistas até então predominantes na História da Educação, especialmente afeitos aos sistemas escolares. Esse resultado se liga à proliferação de objetos de estudo que vão desde uma variedade de aspectos que permitem compreender as instituições educativas, mas que também investem sobre processos educativos que passam ao largo das formas institucionalizadas, como os níveis de letramento e alfabetização, a circulação de impressos, as práticas emanadas ou que atravessam grêmios, sindicatos, as práticas de socialização que se realizam em lugares tão diversificados como clubes, ruas, bares. Enfim, lugares diversos em que se pode apurar algum tipo de mobilização da cultura ligado a processos formativos.

Nesse sentido o presente dossiê também é representativo, pois que traz à lume um conjunto de investigações sobre objetos que extrapolam os limites escolares e/ou que mantêm com ela diferentes modos de relacionamento. Como o artigo de Luiza Nascimento de Oliveira da Silva, “Práticas e discursos: ensino da arquitetura militar e o governo do Rio de Janeiro (1700 – 1750)”, no qual a autora investiga o ensino de um saber muito especializado, aquele partilhado pelos engenheiros militares envolvidos na construção de estratégias arquiteturais de defesa no Rio de Janeiro, explorando o modo como o tema se conectava com as políticas de defesa daquele território portuário.

Na mesma direção pode ser colocado o artigo de Anna Karolina Vilela Siqueira, “Seminário de Mariana: formação católica e formação sacerdotal (1820 – 1835)”, que combina ferramentas das abordagens sobre história das instituições educativas com perspectivas biográficas para compreender como os processos educacionais que se passavam no Seminário de Mariana se articulavam com um projeto mais amplo de reforma moral-religiosa. Esse movimento permite à pesquisadora interrogar de que modo a temática educacional se combinava com a vida religiosa em

Minas, e como esse complexo servia como uma força cultural sobre a regulação dos costumes e comportamentos daquela sociedade.

O artigo de Luísa Pádua Zanon, “A estruturação das aulas particulares: perspectivas e vislumbres das práticas educativas e seus lugares sociais em Minas Gerais – séculos XVIII e XIX”, se insere no feixe de estudos que, voltando seu olhar para o Brasil Colonial, tenta compreender as especificidades das práticas educativas que tinham lugar naquela sociedade. Podemos incluir esse trabalho em uma série de investimentos de pesquisa que procuram superar os vícios de anacronismo que resultam do olhar para formas e práticas educativas anteriores aos sistemas modernos de escolarização, a partir de categorias forjadas da lógica desses próprios sistemas. Pondo em destaque a problemática das fontes para a produção de uma historiografia sobre os processos educativos no período colonial, esse movimento permite à pesquisadora captar o aspecto difuso e plural da educação nesse período, que se expressa, por exemplo, na coexistência de aulas particulares e aulas régias.

Finalmente, cabe destacar o modo como o conjunto de artigos aqui reunidos põem em evidência as relações entre a política e a educação, ou dito de outro modo, o componente político do objeto educacional. Desde que a História da Educação se desprende das narrativas generalistas e formalizadas, assume para si a responsabilidade de colocar diante dos seus objetos históricos as questões que se nos apresentam como latentes a pressionar e atravessar o tema educacional, tal como nos deparamos atualmente. Remeto, por exemplo, a necessidade de compreender historicamente as diferentes trajetórias educacionais oportunizadas no tecido da nossa sociedade; como puderam ser estruturados os desníveis em relação à circulação e o acesso a bens e produtos culturais; ou como se conecta às diferentes formas de violências simbólicas/culturais, como aquelas afeitas às questões étnicas ou de gênero, entre outras.

Nesse sentido, chamo atenção para o artigo de Beatriz Castro Miranda, “Gênero e sexualidade na pesquisa em Educação: reflexos na atual conjuntura sociopolítica brasileira”, que põe em perspectiva o modo como categorias transdisciplinares como gênero e sexualidade têm afetado o pensamento educacional. Seu trabalho expõe a necessidade de investir na compreensão histórica dessas interações, exatamente para que se possa fazer avançar o pensamento educacional.

Por em perspectiva histórica determinadas categorias fundamentais para a compreensão política da sociedade brasileira, a partir das suas relações com o tema educacional, é também o mote do artigo de Pedro Henrique da Silva Paes, “Humanismo, Estado e Nacionalismo: o lugar da

Escola Nova na formação do ‘novo homem’ brasileiro”. Em trabalho que também procura interrogar o movimento da Escola Nova no Brasil de outros ângulos, o autor procura captar a contingência histórica de categorias como ‘nacionalismo’ e ‘autoritarismo’, na sua relação com a estruturação do debate político-educacional no país.

Se bem extrapole o contexto brasileiro, o artigo de Gabriel Felipe Silva Bem, “Educação e racismo: projetos educacionais no contexto colonial do século XIX”, também se articula no desafio de surpreender historicamente uma categoria como ‘raça’, tão impactante para o nosso contexto, explorando suas conexões com o tema educacional. Mobilizando recursos da História Intelectual o autor interroga a atuação de quatro intelectuais portugueses, a respeito do modo como mobilizavam teorias raciais em circulação na Europa do século XIX para propor projetos educativos para territórios coloniais africanos.

Finalmente, cabe por ênfase na contribuição que a História da Educação tem a prestar ao pensamento educacional, seja na testagem histórica de categoriais ou conceitos que organizam esse pensamento, seja alimentando o potencial heurístico dessas categorias e conceitos, ou ainda compartilhando ferramentas de análise com as teorias educacionais. Nesse sentido destaco a presença nesse dossiê de dois artigos que, embora não se caracterizem como pesquisas historiográficas, expõem a pertinência da interação História e Educação.

O primeiro deles é o artigo de Franciel Coelho Luz de Amorim, Thainá Christine da Conceição Peixoto e Maria Jorge dos Santos Leite, “A ‘teoria da complexidade’ de Edgard Morin e suas implicações às políticas educacionais do Estado brasileiro para a educação do campo”. Os autores põem em questão os fundamentos conceituais da respectiva perspectiva teórica, tais como complexidade e transdisciplinaridade, e convidam a refletir sobre suas implicações sobre a produção de políticas educacionais no Brasil, especialmente a partir da perspectiva do direito de acesso à educação de qualidade. É um convite a interrogar historicamente não só esse marco teórico específico, mas também outros que despontam no cenário do pensamento educacional revestidos do sentido de novidade, a fim de evitar os perigos das modas acadêmicas.

Por fim, o artigo de Tatiane Vargas Margraf, “História intelectual e mediadores culturais: o caso dos professores da educação básica”, propõe-se a testar chaves teóricas alimentadas no interior da disciplina histórica, tal como a noção de intelectuais mediadores, para iluminar a reflexão sobre o fazer educacional. Dessa perspectiva a autora lança a questão sobre o potencial de reflexão em

se tomar os professores da educação básica como intelectuais mediadores, lançando mão do conceito de mediação cultural da história intelectual.

Esse dossiê se inscreve no conjunto de empreendimentos que têm ajudado a produzir uma sensibilidade teórica para o problema da historicidade do objeto educacional. Representa uma amostra significativa em relação ao que tem produzido e a potência analítica da História da Educação. Desejo ao leitor da *Temporalidades* que possam tirar o máximo proveito dos textos aqui reunidos.

Referências bibliográficas

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

NUNES, Clarice e CARVALHO, Marta M. C. de. **Historiografia da educação e fontes**. In: GONDRA, J. G. (orgs.). Pesquisa em história da educação no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

A Escola Nova no interior do Ceará: desafios enfrentados pela reforma de Lourenço Filho na cidade de Sobral

The New School in the interior of Ceará: challenges faced by the reform of Lourenço Filho in the city of Sobral

Amanda Teixeira da Silva
Doutora em História
Universidade Federal do Ceará
amanda.teixeira@ufca.edu.br

Recebido em: 09/07/2019

Aprovado em: 06/08/2019

Resumo: O governador Justiniano Serpa empreendeu, em 1922, uma grande reforma na educação do estado do Ceará. Lourenço Filho, pedagogo paulista que futuramente viria a ser um dos signatários do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, foi o responsável intelectual pela chamada *Reforma Serpa*, que pretendia, ao mesmo tempo, democratizar o acesso à educação primária e implementar um novo método de ensino no estado. O propósito deste trabalho é investigar os discursos e práticas em torno da implementação da reforma no município de Sobral, situado na região norte do Ceará, entre 1922 e 1932. Tomando como base artigos publicados em jornais locais naquele período, discute-se aqui a recepção dos ideais escolanovistas no interior do estado do Ceará, bem como os problemas de ordem política que, ao longo de dez anos, constituíram obstáculos para a prática do ensino ativo.

Palavras-chave: Escola Nova; Lourenço Filho; Sobral.

Abstract: Justiniano Serpa, governor of the state of Ceará, undertook, in 1922, a reform in the education of the state. The pedagogue from São Paulo, Lourenço Filho, who would later become one of the signatories of the “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, was the intellectual responsible for the so-called *Reforma Serpa*, which sought at the same time to democratize access to primary education and implement a new method of teaching in the state. The purpose of this work is to investigate the discourses and practices surrounding the implementation of the reform in the municipality of Sobral, located in the northern region of Ceará, between 1922 and 1932. Here we discuss, through local newspapers of that period, the reception of new educational ideals within the state of Ceará, as well as the practical problems that, over ten years, constituted obstacles to the practice of active teaching.

Keywords: New School; Lourenço Filho; Sobral.

Introdução

A reforma da sociedade através da reforma do ensino era uma das intenções do grupo de intelectuais brasileiros que futuramente viria a assinar o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. O advento da República e a influência de ideais liberais foram aspectos que possibilitaram o surgimento desse grupo, que se sentia responsável por uma espécie de liderança cultural da nação. Eram, em geral, bacharéis que, apesar de pertencerem às elites – novas ou tradicionais –, faziam uma crítica ao *status quo*. Os reformadores que atuaram na década de 1920, saíram, muitas vezes, diretamente das Escolas Normais para o setor público, passando a interagir intensamente com as forças políticas do período. Esses intelectuais se dispuseram a implantar suas ideias não apenas nas capitais brasileiras, mas também no interior do país. Ganharam terreno principalmente durante o processo de expansão do Estado brasileiro e, conseqüentemente, experimentaram, ao mesmo tempo, o apoio estatal e a tutela política.

A primeira reforma realizada sob os moldes da Escola Nova foi a “Reforma Dória”, em São Paulo. Cabe salientar que Lourenço Filho foi aluno de Sampaio Dória e, ao trabalhar no Ceará, em 1922, certamente levou consigo a influência do reformador paulista. Posteriormente outras reformas foram realizadas: na Bahia, no Rio Grande do Norte, no Paraná, em Minas Gerais, no Rio de Janeiro. Lourenço Filho, no entanto, foi o primeiro reformador a se lançar fora de seu estado natal.

As oligarquias estavam em declínio na década de 1920. Com o início da industrialização e o fortalecimento da burguesia, algumas ideias liberais passariam a ser úteis para os grupos políticos e econômicos que estavam no poder. Segundo Monarcha, “o clima mental dos anos 1920 pôs em movimento a mística de regeneração dos costumes do governo e do povo” (2009, p. 112). De fato, o fim da República Velha permitiu o surgimento da liderança de Getúlio Vargas, que futuramente incorporaria diversos intelectuais brasileiros ao seu governo, inclusive Lourenço Filho.

Manoel Bergstrom Lourenço Filho, renomado educador brasileiro frequentemente associado à Escola Nova, foi o intelectual responsável por idealizar a reforma educacional do estado do Ceará em 1922. A chamada “Reforma Serpa” ganhou esse título porque Justiniano Serpa, o chefe do executivo estadual naquele momento, foi o responsável pelo empreendimento. O governador, no entanto, faleceu em 1923. A implementação e continuidade da reforma passaram, então, a ser de responsabilidade do sobralense José Moreira da Rocha, eleito governador em 1924.

Lourenço Filho nasceu numa família pobre do interior de São Paulo, tendo se tornado, ainda muito jovem, professor primário. Aos dezenove anos, transferiu-se para a capital do estado

e matriculou-se na Escola Normal Secundária de São Paulo, onde foi aluno de Sampaio Dória. Posteriormente, em 1918, foi admitido na Faculdade de Medicina de São Paulo, tendo abandonado o curso no final do segundo ano. Segundo Hoeller (2014, p. 109), Lourenço Filho manifestava, então, grande interesse por Psiquiatria. É possível que essa afinidade tenha relação com as leituras que o levariam a se tornar, em 1920, professor de Psicologia na Escola Normal de Piracicaba. Cabe ressaltar que Lourenço Filho concluiu o ensino superior somente em 1929, na Faculdade de Direito de São Paulo, a despeito de uma longa interrupção do curso universitário.

No período em que a reforma do ensino público cearense foi iniciada, o Brasil enfrentava altos índices de analfabetismo e não havia, até o momento, a ideia de um currículo comum ou mesmo de uma estrutura da educação básica que constituísse um padrão para todo o país. Embora o Brasil ainda fosse eminentemente rural, a industrialização e a urbanização avançavam. Por um lado, esse movimento fazia entrever a necessidade de desenvolvimento, inclusive no que tangia a educação pública. Por outro, provocava uma preocupação concernente à ideia de adaptar o homem ao seu meio e de incentivar a fixação dos camponeses nas zonas em que habitavam. Nesse contexto, surge uma tentativa de tentar incorporar, no país, novas descobertas do campo da psicologia e de teorias da educação.

Justiniano Serpa era um intelectual e um republicano. Pretendia industrializar, modernizar, civilizar, higienizar – palavras e ações que andavam na ordem do dia – o Ceará. Seu governo foi próspero, em grande parte graças às obras contra as secas, que dinamizaram a economia do estado. Ao buscar indicação de um pedagogo que pudesse reformar o ensino, recebeu como sugestão o nome do jovem professor Lourenço Filho, que prontamente atendeu ao convite, apesar dos conselhos em contrário. Conforme o pedagogo afirmou à *Revista Nacional*, “[...] um dos nossos grandes cientistas [...], antes de nossa partida para o Ceará, em palestra, teve ocasião de lamentar que fossemos empregar esforços numa região que ele dizia ‘impenetrável à escola’ [...]” (LOURENÇO FILHO, 1923, p. 473).

As sementes da Escola Nova no Ceará

As reformas promovidas em vários estados brasileiros naquele período prescreviam, pela primeira vez, a educação universal, leiga e gratuita como uma solução para os problemas nacionais. A Reforma Serpa, através da lei nº. 1.953 de 2 de agosto de 1922, seguia essa tendência, “obrigando à frequência escolar gratuita as crianças analfabetas de 7 a 12 anos” (VIEIRA; FARIAS, 2006, p. 153). Após o trabalho de recenseamento no Ceará, em que se identificou a quantidade de crianças

fora da escola, bem como as distâncias entre elas e os estabelecimentos mais próximos, Lourenço Filho observou que apenas 12% das crianças em idade escolar frequentavam as salas de aula. Após um ano de trabalho, 22% do público estava matriculado. Embora os números ainda pareçam incipientes em comparação aos dados atuais, é preciso considerar que, em relativamente pouco tempo, a reforma promoveu um grande avanço no número de matrículas e na frequência escolar.

Os jornais sobralenses “A Lucta” (progressista, de características liberais), dirigido por Deolindo Barreto Lima, e “A Ordem”, ligado ao Partido Republicano Conservador e dirigido por Craveiro Filho¹, discutiram, ao longo de mais ou menos dez anos, as inovações promovidas pela reforma de Lourenço Filho, levando em consideração, principalmente, o impacto da Escola Nova na cidade de Sobral, bem como as críticas, resistências e dificuldades na implementação desse projeto no local.

A distância entre a capital do Ceará, Fortaleza, e a cidade de Sobral, é de 200km. A cidade é, atualmente, uma das maiores economias do estado, se configurando como polo para a região Norte do Ceará. Possui, além disso, altos índices no campo da educação pública. Sobral surgiu como vila no século XVIII, transformando-se em cidade em meados do século XIX. Em 1922, possuía 39.003 habitantes, sendo a segunda cidade mais populosa do Ceará, e 28% das crianças em idade escolar se encontravam matriculadas.² A reforma chegou ali, como no restante do estado, em agosto daquele ano, quando o coronel Henrique Rodrigues de Albuquerque estava à frente da prefeitura. O primeiro passo de Lourenço Filho foi qualificar os professores, através de cursos realizados na Escola Modelo de Fortaleza, bem como cursos de férias destinados aos educadores do interior. Além disso, os professores da rede estadual passaram a ser contratados por concurso, admitindo-se docentes interinos somente quando não houvesse candidatos aptos.

Nos periódicos locais, mesmo os articulistas mais desconfiados acreditavam que a reforma seria um evento de grande envergadura, com potencial transformador. Provavelmente o fato de Lourenço Filho – um técnico vindo de outra região – estar à frente da reforma foi importante para que ela fosse bem recebida, dirimindo os temores de que fosse apenas um empreendimento politiquês sem grandes consequências:

¹ Craveiro Filho era irmão do principal responsável técnico pela implantação da reforma escolar no interior do estado, Newton Craveiro.

² A título de comparação, Juazeiro do Norte, outra cidade de destaque regional, possuía então 22.077 habitantes e somente 6% das crianças frequentavam escolas. A capital do estado, Fortaleza, possuía então 98.235 habitantes. Dados disponíveis em: ESTATÍSTICA Geral do Ensino em 1922. **Revista Nacional**. São Paulo, n. 7, p. 468, 1923.

O grande acontecimento da atualidade é a remodelação da instrução primária, mas o que se compreende agora não é a teatralização de uma reforma, reforma de papelório, mas sim uma remodelação real, profícua, visceral, que afetará desde a base, toda a velha e carunchosa instrução primaria do Estado [...]. Na Escola Normal do Ceará e no Curso Particular que fundou nesta capital para professores e todos que quisessem aperfeiçoar seus estudos da arte de ensinar, o insigne professor tem infundido em nosso meio o sopro das ideias novas [...]. A 3 do corrente foi instalada a Diretoria Geral da Instrução Pública, à testa da qual se acha atualmente o professor B. Lourenço Filho com poderes discricionários para reformar o ensino e agir, sem as peias da politicagem, em tudo que respeita à matéria de seu cargo [...]. O Professor Lourenço Filho proibiu nas escolas o uso de qualquer livro a não ser o de leitura [...]. (O ENSINO..., 1922, p.1)

Sobral, certamente, não foi a única cidade impactada. Lourenço Filho percorreu várias localidades do interior cearense com o objetivo de efetivar o cadastro escolar. Do norte ao sul do estado – passando pela cidade de Juazeiro, que lhe inspirou o livro *Juazeiro do Padre Cícero* –, o educador paulista implementou suas ideias. É importante ressaltar a experiência de Sobral, no entanto, pelo fato de o governador e um dos principais assistentes de Lourenço Filho, Newton Craveiro, serem, ambos, sobralenses, o que poderia fazer da cidade uma espécie de vitrine da educação pública.

Tomando como ponto de partida os pressupostos da Escola Nova, profundamente inspirados por John Dewey e pela ideia de aprendizagem ativa, Lourenço Filho levava, ao interior do Brasil, propostas consideradas, no mínimo, inusitadas, como a abolição dos livros didáticos em todas as matérias (sendo mantidos somente aqueles destinados ao estudo da língua portuguesa). Apesar da desconfiança inicial gerada por inovações como esta, a reforma tinha obstinados defensores:

Sou dos que pensam não ser totalmente certo o prolóquio de que “abrir escolas é fechar cadeias”. Penso mesmo que a instrução de carta de “A.B.C” nenhuma influência tem sobre a mentalidade de um povo e conseqüentemente em seu progresso. Mas a instrução sob o método do professor Lourenço Filho, a instrução a que penso poder denominar educação do espírito, a instrução em que o aluno tende a tornar-se mestre de si mesmo, a instrução que, se o modo por que é feita e aplicada não for segura garantia da sua eficiência e produtiva influencia no desenvolvimento do povo, está aí para responder a quaisquer objeções que contra ela se levantem o exemplo material palpável e observável por todos, do progresso imenso de São Paulo, que sendo materialmente inferior a Minas, lhe é superior em tudo mais, fato este que não se pode deixar de estabelecer como determinante dessa superioridade a sua instrução com seus métodos especiais, que ora tentamos copiar. (GONDIM, 1922, p.1)

O articulista acreditava que a cidade de Sobral, ao copiar o modelo de educação implementado em São Paulo através da Reforma Dória, provavelmente se beneficiaria de uma onda

de desenvolvimento, como havia ocorrido com os paulistas. Levava em conta, ainda, a importância do método ativo para tornar os estudantes independentes e autônomos na construção do próprio conhecimento. Respondia, assim, de antemão, a críticas que provavelmente viriam a ser feitas sobre o novo método de ensino, ao mesmo tempo em que reforçava a ideia de intelectuais paulistas que viam Lourenço Filho e outros reformadores como membros de uma “missão de professores bandeirantes, reeditando no século XX, sob novos moldes, as façanhas do bandeirismo do século XVI” (OLIVEIRA, 1938, p.5).

A Escola Nova em Sobral

Logo no início, no entanto, surgiram empecilhos de ordem prática à reforma. O jornal *A Ordem* noticiava, em setembro de 1922, que a proposta de criação de uma escola modelo na cidade, onde o professorado pudesse estudar os novos métodos, dependeria da existência de um edifício próprio, que pudesse ser utilizado para este objetivo, e que deveria ser custeado pelo município “[...] mas que falando sobre o assunto ao snr. Prefeito este lhe dissera não poder o município assumir esse compromisso. Em vista disso confiava na iniciativa particular a solução de tão momentoso problema a exemplo do que se tem praticado no estado paulista” (ASSUNTO..., 1922, p.1). Assim, a formação contínua dos professores era prejudicada, com a municipalidade atribuindo sua responsabilidade à iniciativa benemérita de particulares que porventura se interessassem pela questão. A solução encontrada foi a reorganização do “grupo escolar Antonio Ibiapina”, que serviria, a curto prazo, a este propósito, condensando diversas turmas escolares e servindo também de espaço para a formação de professores. Por outro lado, no início de 1923, o governo estadual fazia seu esforço, enviando o material necessário para que se efetivassem transformações didáticas nas escolas primárias de Sobral: “[...] coleção de cartografias para o ensino analítico e aritmética prática, tabuleiros, contadores mecânicos, sólidos para o estudo de geometria, coleções de pesos, medida, moedas, etc. [...]”. Além disso, o inspetor escolar Newton Craveiro ofertaria, no mesmo período, um curso breve de “psicologia, pedagogia e didática, tendo as lições demonstradas tecnicamente nas próprias classes do grupo escolar” (A REFORMA..., 1923, p.1). Em 1923 também foram abertas novas escolas e reabertas instituições de ensino que se encontravam fechadas. O aumento do número de vagas para estudantes de 7 a 12 anos era essencial para que se concretizasse um dos principais objetivos da Escola Nova: a democratização do acesso à educação primária.

Segundo o Regulamento da Instrução Pública de 1922, “nos grupos escolares existentes e nos que se criarem será estabelecido, o regime da disciplina e o método de ensino da Escola Modelo, anexa à Escola Normal, sendo os alunos divididos em classes, de 50, no máximo” (VIEIRA; FARIAS, 2006, p. 171). É importante destacar que, na tentativa de incrementar o número de alunos matriculados, era incluída a possibilidade de salas de aula com meia centena de alunos. Isso, claramente, seria mais adequado a uma educação bancária que a um ensino ativo, em que a disciplina é flexibilizada e os alunos devem ser acompanhados de perto pelos professores.

Apesar da ampliação do número de vagas ofertadas, o acesso ao ensino primário, no entanto, ainda enfrentava dificuldades referentes às condições sociais do público-alvo de tais estabelecimentos. Como solução, elaborou-se a ideia de criar uma “Brigada da instrução”, que teria o objetivo de matricular crianças pobres e distribuir materiais necessários para que permanecessem nas escolas:

Nos bairros sobralenses onde há maior número de analfabetos, foram criados postos avançados, dirigidos por homens inteligentes, esforçados, patrióticos, conceituados, cheios de boa vontade, que, compreendendo a importância da instrução primária, guiam os meninos para o Grupo, os matriculam e, por seu intermédio, faz a diretoria deste estabelecimento, entre as crianças pobres, distribuições de roupas, livros, etc. No Grupo, distribuem merendas para as crianças pobres. (A BRIGADA..., 1923, p.1)

O poder executivo estadual, portanto, não se considerava responsável pela segurança alimentar e pelas condições de permanência de tais estudantes. Seu papel era treinar os professores e oferecer material didático. O governo municipal, por sua vez, deveria ser responsável pela folha de pagamento dos educadores, bem como pela manutenção das escolas. Restava aos “homens inteligentes, esforçados, patrióticos” a tarefa da assistência social. O jornal *A Ordem*, por exemplo, lançava um apelo aos cidadãos da cidade para que doassem objetos úteis ao ensino primário. A ideia era construir um museu escolar, pois “[...] conforme os princípios da nova reforma, toda lição é uma lição de coisas, com coisas e pelas coisas. As lições, por conseqüências, devem ser dadas sempre em presença dos objetos de que ela trata (objetos reais quando possível, ou figurados)” (UM APELLO..., 1923, p.2).

Outros municípios do interior do Ceará, no entanto, levaram a reforma a sério, cumprindo de maneira mais eficiente seu papel. Em Crateús, a prefeitura alugou um edifício que serviria como escola-modelo até que o próprio prédio “que terá um porão, e será todo assoalhado com madeira do Pará, constará de 6 salões para classes, saletas para a diretoria, uma vasta área central para recreio e exercícios de ginástica, trabalhos de jardinagem”, ficasse pronto. Cedeu, além disso, um técnico

responsável pela limpeza da escola, além de “livros, papel, lápis para crianças pobres; material pedagógico como cavaletes para coleções de linguagem, tabuleiros de areia, tabuinhas etc.” Apesar desse esforço, Newton Craveiro, no discurso de inauguração da instituição, lembrou que em torno de 50% da população em idade escolar não se matriculara:

“Mas ah!, senhores – faz o orador como lembrando de uma coisa – vendo agora estas criancinhas, alegres, cheias de rendas e fitas, vem-me à lembrança muitas outras criancinhas que não puderam vir a esta festa, que não puderam mesmo matricular-se no Grupo. Crateús tem 700 crianças em idade escolar e destas, apenas 350 frequentam as escolas. As outras, a metade estão privadas de instrução. Faltam-lhes roupas, calçados, faltam-lhe recursos para comprar os objetos escolares que a frequência à escola exige, faltam-lhe, às vezes, senhores, até o pão”. (GRUPO..., 1923, p.4)

Em entrevista concedida em 1924 ao jornal *A Ordem*, Newton Craveiro fez uma avaliação da reforma após dois anos de seu andamento. Nesse balanço, lembrou ter realizado trabalhos administrativos e técnicos, introduzindo “novas práticas escolares como a leitura analítica, a aritmética concreta, a geografia figurada, ensino intuitivo das ciências físico-naturais, etc.” Além disso, afirmava que as crianças sobralenses passaram a se dedicar às atividades físicas e artísticas: “a ginástica sueca, [...], os trabalhos manuais, o desenho do material, a geometria, o canto, etc.” Por fim, criara museus, bibliotecas escolares, festas, exposições, jogos esportivos. Havia, no entanto, problemas que persistiam:

Enquanto os nossos estabelecimentos de ensino funcionarem como o Grupo Escolar de Sobral, sem áreas ao ar livre para recreio, ginástica e jogos esportivos, sem salões vastos e bem iluminados, sem sentinas, a reforma dos processos de ensino, a reforma técnica, propriamente dita, jamais será aquilo que aspiramos [...]. O meu trabalho não foi somente o modificar o estado mental do professorado. Tive, sobretudo, a necessidade de enfrentar, sozinho, o público todo que, refratário a inovações, reagiu decididamente contra a Reforma [...]. O que desejo significar à imprensa, depois de 17 meses de trabalho pela alfabetização, [é] que apesar das desigualdades de forças neste conflito, as escolas públicas atravessam atualmente um período de franca transição. Consegui desacreditar a rotina e fazer desabrochar no espírito público as primeiras esperanças no resultado das modernas normas escolares introduzidas. (A REFORMA..., 1924, p. s.n.)

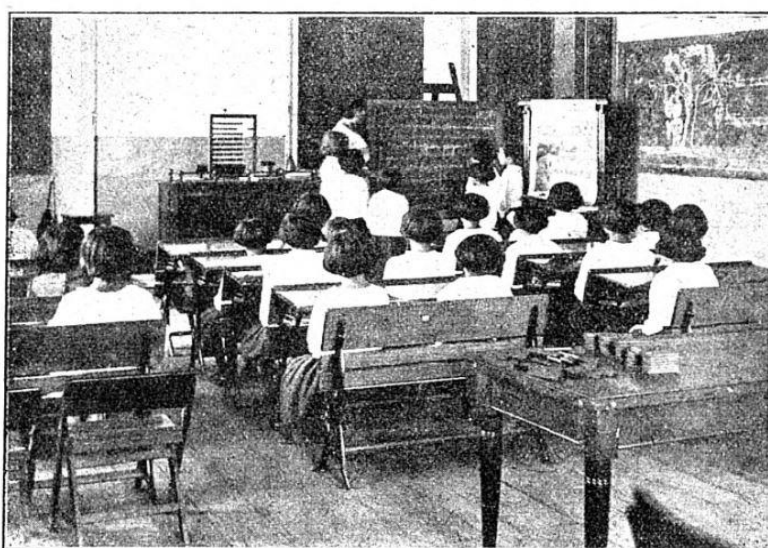
Apesar das dificuldades, encontradas de maneira frequente em cidades pobres do Ceará, a reforma foi implantada e, rapidamente, os novos métodos passaram a intrigar as famílias das crianças matriculadas, bem como a população em geral. Em 1924 persistia ainda, na imprensa local, o entusiasmo inicial, que defendia a Escola Nova e seus métodos. Entre a população “leiga”, no entanto, críticas aos tais novos métodos eram recorrentes. Segundo Craveiro, entre as muitas inovações implementadas até ali, a leitura analítica foi a prática que mais sofreu condenações:

Censuras, murmurações, reclamações, invectivas, uma verdadeira campanha de reação. Havia três classes principais de reacionários: 1. “A dos refletidos”, que vinham ao Grupo para ver como se ensinava e pedir-nos explicações a respeito do novo sistema. Eram mães de família zelosas pela educação dos filhos [...]. 2. A “dos caturras”, que se recusavam a aceitar o nosso convite de vir ao Grupo, e que nem ao menos queriam conversas conosco. Todavia, mandavam-nos recados. Que se ensinasse o A.B.C ao seu filho, que o seu menino lia por cima, mas não conhecia uma letra, que se isso continuasse assim o seu Juca ou a sua Mariquinhas não voltaria mais à escola. Às vezes, os recados continham desaforos e eram de fazer perder a paciência. Que nessa escola nada se aprendia, que esse ensino era uma “vadiação”, que a professoras não queriam ensinar, etc., etc. Eram pessoas, em geral, ignorantes, endurecidas na rotina, almas fechadas, ferrenhos inimigos do progresso. 3. “A dos difamadores”, que não vinham ao Grupo, que não nos queriam ouvir, que nos mandaram recados, por espírito inato da maledicência, outros porque tinham interesse imediato na campanha, todos ignorantes, se congraçavam inutilmente para embarçar a realização do nosso objetivo. (CRAVEIRO, 1924, p.1)

Segundo Newton Craveiro, encontravam-se, na terceira categoria, os mais importantes concorrentes das escolas públicas, os proprietários de pequenas (e baratas) instituições de ensino particulares da região: “Queremos nos referir a essas escolas de inferior categoria que o povo, na sua linguagem pitoresca, deu o nome de ‘bodeguinhas’ [...] dessas onde a rotina assentou o seu solo, onde a palmatoria e a tabuada mutilam a mentalidade da infância sobralense”. Newton Craveiro eximia dessa culpa, no entanto, as escolas mais requintadas e consolidadas, “estabelecimentos vantajosamente organizados e que como nós se esforçam sempre no sentido do melhoramento dos processos didáticos”. Lembrava, ainda, a diferença já visível entre crianças alfabetizadas pelo método sintético e aquelas que foram alfabetizadas após a reforma: “As crianças que alfabetizamos oferecem verdadeiro contraste com os alfabetizados pela soletração. São vivas e espirituosas, dão respostas claras e prontas, não lhe falta o espírito de iniciativa nem o sentimento da liberdade.” (CRAVEIRO, 1924, p.1).

A leitura analítica já era praticada no Brasil desde o final do século XIX (MORTATTI, 2010, p.330) e seria um dos aspectos da “aprendizagem autêntica” preconizada por estudiosos norte-americanos. Segundo este método, as crianças partiam do contato com palavras do uso cotidiano para, posteriormente, decodificá-las; era o contrário do que ocorria na alfabetização tradicional, em que os estudantes partiam da abstração (letras, sílabas) para formar palavras e frases muitas vezes distantes da vida prática e, por vezes, destituídas de sentido. A Escola Nova incorporou este método, embora em São Paulo, por exemplo, se tenha assegurado aos professores certa autonomia didática que permitia, mesmo após a Reforma Dória, a utilização do método sintético.

Imagem 1: “Uma aula de leitura analítica”



ESCOLA MODELO DE FORTALEZA

Uma aula de leitura analítica, na 1.^a classe. — Por ocasião da inauguração oficial desta escola, tres mezes depois de sua instalação, já muitos alumnos que haviam sido matriculados analphabetos sabiam ler corretamente. A leitura analítica é hoje empregada em todos os grupos de Fortaleza e nos grupos ultimamente installados no interior do Ceará.

CRAVEIRO, Newton. A evolução do ensino no Ceará e a reforma de 1922. **Revista Nacional**. São Paulo: Melhoramentos, ano II, n. 1, 1923, p. 431.

Cabe lembrar que a Escola Nova, no Brasil – implementada através de reformas educacionais como a Reforma Dória (SP, 1920), a Reforma Serpa (CE, 1922) e a Reforma Francisco Campos (MG, 1927) – teve características diferentes daquelas preconizadas pelo *Progressive-Education Movement* na Europa e nos Estados Unidos. No Brasil foram mantidos alguns aspectos essenciais do movimento, como a ênfase na aprendizagem pela prática (tanto manual quanto experimental), o destaque à seleção de conteúdos referentes a necessidades da sociedade e a aprendizagem por projetos. É importante considerar que tais inovações chegaram primeiro à educação pública, enquanto o ensino privado, majoritariamente de caráter confessional,

permanecia conectado ao que se convencionou chamar de “tendência tradicional”, conforme destaca Kulesza (2002, p. 2). No Brasil não foi implementado, no entanto, um currículo integrado, tampouco um ensino personalizado, que levasse em consideração habilidades e metas pessoais. Programas menos rígidos, desenvolvimento emocional dos educandos e disciplina mais flexível também são aspectos que não foram contemplados.

Na Europa, o movimento progressista se instalava em contraposição a um modelo educacional já relativamente consolidado. O Brasil dos anos 1920, por outro lado, era um país majoritariamente rural, em que a educação primária estava longe de ser universalizada. Havia, além disso, poucos professores qualificados, de fato, para o magistério. A aplicação de novos métodos e teorias sofreram, por isso, “forte influência de práticas tradicionais, sob as quais haviam sido alfabetizados – e ligeiramente formados – os profissionais que atuavam no ensino primário” (SILVA, 2019, p. 47). Por fim, os materiais indicados para uso em sala de aula se mostravam inacessíveis ao poder público. Em entrevista concedida à Revista Nacional em 1923, Lourenço Filho afirmou que o Ceará investia, então, quase um quinto de suas rendas na educação, enquanto em outros estados da federação a média era de três por cento. (LOURENÇO FILHO, 1923, p. 473). Apesar disso, como se pode notar, os esforços não foram suficientes para universalizar e renovar o ensino primário.

Imagem 2: “Uma aula de geografia”



Uma aula de geographia no 2.º anno da Escola Modelo de Fortaleza, fazendo-se uso do taboleiro de areia, para estudo dos accidentes, que as proprias creanças constróem, comparam, analysam e denominam.

CRAVEIRO, Newton. A evolução do ensino no Ceará e a reforma de 1922. **Revista Nacional**. São Paulo: Melhoramentos, ano II, n. 1, 1923, p. 435.

Embora o acesso a recursos didáticos, infraestrutura e pessoal capacitado fosse falho, as escolas conseguiam desenvolver sem maiores problemas algumas das atividades propostas pelo novo regulamento. No que concerne à “Festa das Árvores”, por exemplo o documento dizia que seria realizada sempre no primeiro sábado do mês de maio, constando “do plantio de árvores úteis, realizado por um grupo dos alunos mais distintos”. Além disso, os professores teriam um importante papel, explicando “o fim da festa, que é o de despertar, nos brasileiros, a compreensão da riqueza das florestas e do benefício que as plantas trazem” (VIEIRA; FARIAS; 2006, p. 184). Por fim, as crianças cantariam o “Hino das Árvores”. Além de ser um momento importante para apresentar a escola à comunidade, a “Festa das Árvores” pretendia discutir, no Ceará, aspectos locais, como a seca. Segundo Lourenço Filho,

Não bastassem essas razões, que tornam a ideia do culto às árvores perfeitamente necessária em qualquer região do mundo, acrescia, agora, que a defesa das árvores, no Ceará, é a própria defesa da vida. Nas épocas de calamidade, são ainda certas árvores, como o juazeiro, o último apelo do criador desesperado. O reflorestamento, rentado em grande escala, poderia vir a ter, também, uma influência benéfica sobre o clima, em geral, melhorando as condições gerais da

vida, impulsionando a riqueza, trazendo a prosperidade do Estado.
(LOURENÇO FILHO, 1924, p. 1-2)

Imagem 3: “Brincadeira da lavoura”



FESTA DAS ARVORES

O «brinquedo da lavoura» realizado na Escola Modelo de Fortaleza, por ocasião da Festa das Árvores, levada a efeito em todo o Ceará, em Maio deste ano, e tornada obrigatória pela reforma do ensino.

CRAVEIRO, Newton. A evolução do ensino no Ceará e a reforma de 1922. **Revista Nacional**. São Paulo: Melhoramentos, ano II, n. 1, 1923, p. 427.

Com efeito, a preocupação com temas locais, especialmente aqueles ligados ao ambiente e a questões rurais, apareceria também no livro didático elaborado por Newton Craveiro, intitulado “João Pergunta” e prefaciado por Lourenço Filho. João Pergunta alcançou ampla circulação, sendo adotado, em 1928, como leitura obrigatória na rede pública de diversos estados. 1928, no entanto, foi também o ano em que o sobralense Moreira da Rocha deixou o governo estadual. O fato teve, aparentemente, impacto sobre a reforma, sobre os investimentos em educação no município e, conseqüentemente, sobre a percepção da população local sobre o ensino primário da cidade.

A resistência da “escola velha”

Em 1929 as opiniões sobre a Escola Nova em Sobral já não eram lisonjeiras. Em julho daquele ano, o periódico *A Ordem* anunciava que “com a ausência de Lourenço Filho, o grande mestre paulista, que tanto brilho deu ao problema do ensino no Ceará, começamos a retroceder, palmilhando, de regresso, o caminho” (ABRAM-SE..., 1929, p. 1) e acrescentava, por outro lado,

que o bispado local projetava naquele momento a criação de um grande edifício dedicado ao ensino secundário (católico). Importante ressaltar que as discussões sobre educação, naquele momento, opunham dois grupos: de um lado, “a educação laica (liberais) e de outro, a educação tradicional (conservadores)” (ALVES; MOTA, 2010, p. 85). O jornal indicava, portanto, o retrocesso do ensino laico e público e o avanço das escolas católicas.

Apesar das sempre frequentes insinuações sobre a qualidade da educação católica e/ou privada, diversos jornais cearenses mencionavam também, ao longo desse período, o tratamento cuidadoso que o novo diretor da instrução pública, Joaquim Moreira de Souza daria à Reforma Serpa. O professor Euclides Cesar escreveria, em sua coluna *Florilégios*, do jornal fortalezense *A Razão* que:

Dr. J. Moreira de Souza é

Incansável. Nada o demove do nobre intuito de satisfazer a todas as exigências concernentes da instrução, que encontrou nele um continuador da grande cruzada iniciada por Lourenço Filho, no governo Serpa. Só num ponto não podemos estar de acordo é justamente no que diz respeito à imediata adaptabilidade do ensino profissional. Ao meu ver, esse ensino prefere qualquer outro, é a condição *sine qua*, mesmo que fosse ministrado por técnicos analfabetos. Porque assim? Porque entendemos que o Brasil deve o seu progresso e a sua economia, mais aos iletrados, aos camponeses honrados e silenciosos, aos humildes homens do trabalho, de índole bondosa e ordeira, do que aos letrados, deglutidores de doutrinas siamescas que pleiteiam a solução da baboseira bolchevística (sic) e outros planos políticos, convinháveis apenas a cada país onde se originam. O analfabeto é a abelha silenciosa do progresso. (CESAR, 1929, p. 2)

Cesar pensava na educação como um importante fator de desenvolvimento. Defendia, inclusive, o novo reformador. Afirmava, no entanto, uma opinião recorrente entre as elites econômicas nacionais: a de que o ensino profissional seria preferível à educação básica regular quando se tratasse das camadas mais pobres da população, criticando, ainda, as “baboseiras bolchevistas” em que supostamente acreditavam os letrados. Alguns sobralenses divergiam, no entanto. De acordo com artigo publicado, também em 1929, no jornal *A Ordem*, o ensino público, antes tão laureado, já não se encontrava em boas mãos:

Pobre Instrução Pública. Quem te viu e quem te vê [...]. Fostes a menina elegante, bem encadernada dos pés à cabeça, *chic*, perfumada, cabelos *à garçonne*, sobrancelhas finas, sapatinhos a Luiz XV, saias curtas, colantes, meias de seda Tosca, transparentes, deixando adivinhas através da tecelagem delicada, primorosas maravilhas de linhas curvas [...]. Que te resta daquele esplendor dos afastados dias de Lourenço Filho, o paulistinha que te cercava de mimos, de *toilettes* novas, de joias caras; aquele que, como um namorado obcecado, consagrava a ti as carícias mais raras, o *flirt* mais inédito? [...] Perdeste nas mãos de teus novos senhores todo aquele esplendor de outros tempos: a graça, o

encanto e, desculpa-nos, até a decência [...]. Naquele tempo eras respeitada. Todos te rendiam honras. Hoje, não tens honra alguma. Os teus bofes estão ruídos pelo vírus da politicagem [...]. (POBRE..., 1929, p. 1)

O articulista associava a educação primária à imagem de uma mulher que, abandonada pelo seu destacado amante, agora vivia sob os cuidados de um beerrão. Embora menos incisivo, o jornal fortalezense *A Razão* também levantava críticas à educação pública primária, afirmando que “continua a faltar tudo, porque lhe falta material escolar suficiente e não existe, nem pode existir, entusiasmo da parte de um professorado miseravelmente pago, que mal ganha para comer.” (A MENSAGEM..., 1930, p. 1).

Em 1931, o escritor cearense Joaquim Alves, membro da Academia Cearense de Letras e do Instituto do Ceará, fazia, também no jornal *A Razão*, um exame do ensino primário desde 1922 até aquele período, afirmando que na década de 1930 ainda permanecia hegemônica, entre os professores, a ideia de que “o cérebro infantil é o aparelho receptor, onde se gravam as lições rudimentares do a b c e as primeiras noções de gramática e aritmética”. Explicava que as professoras, no entanto, não permaneciam reproduzindo técnicas antigas apenas por desinteresse ou desconhecimento, considerando que “não podem, as mestras sertanejas, com vencimentos que mal satisfazem as necessidades da vida, comprar compêndios de pedagogia onde possam acompanhar o desenvolvimento das modernas doutrinas [...]”. Questionava: “as reformas sociais que não correspondem a cultura do povo não alcançam a sua finalidade. Está o nosso povo em condições de adotar, em sua organização escolar, o ensino ativo?”. Essa crítica não teria surpreendido Lourenço Filho. O educador paulista afirmaria, em carta ao diretor da Escola Normal do Ceará, João Hippolyto de Azevedo e Sá, que o método Decroly seria mais adequado às escolas brasileiras naquele momento, enquanto a “escola ativa” seria uma proposta mais avançada, envolvendo “transformações de tal monta que Lourenço as desaconselhava”. Na mesma missiva, Lourenço Filho explicava que seu objetivo no Ceará havia sido promover uma “mais perfeita significação social da escola”, bem como sua “adaptação ao meio físico e social”, acrescentando ainda “uma composição mais perfeita das classes, pelo exame mental das crianças e pelos testes” (CARVALHO, 2000, p. 116).

Em outra carta, enviada a Moreira de Souza, Lourenço afirmava que a reforma de 1922 deixara no Ceará “os germens do ensino ativo”, configurando, no mínimo, um ensino intuitivo, que seria um primeiro passo para a implantação posterior de um ensino ativo de fato. Lourenço Filho deixava claro, em tais cartas, que a “escola ativa” constituía apenas um capítulo da Escola

Nova, que envolvia adaptação das crianças ao meio, socialização do trabalho escolar e outros elementos. Para o educador paulista, no Brasil, havia somente uma genuína experiência de escola ativa: a do Colégio Rio Branco (privado), em São Paulo. No Ceará, por outro lado, o experimento de Moreira Souza, que pretendeu implantar o mesmo tipo de proposta nas escolas públicas, teria sido precipitado, inclusive porque os professores locais não recebiam gordos ordenados e não podiam adquirir livros. Segundo Lourenço Filho, “a escola ativa exige mestres muito cultos, muito capazes, com espírito criador, com penetração psicológica. Senão é substituir uma rotina por outra” (CARVALHO, 2000, p. 117). Joaquim Alves, portanto, não estava inteiramente errado em seu diagnóstico:

Falhou no interior, a ESCOLA NOVA, que tem como principal objetivo dar ao aluno plena autonomia, transformando o professor num guia intelectual das suas aptidões profissionais [...]. A monotonia da vida rural impede, nas crianças, o desenvolvimento das faculdades preceptoras que se relacionam com o quadro limitado do interesse infantil, dentro da vida doméstica. As nossas condições socioeconômicas não podem se equiparar às de S. Paulo [...]. A razão principal do afastamento das crianças do ensino primário é o pauperismo dominante nas classes proletárias, urbanas e rurais, as quais fornecem o maior coeficiente de alunos para as primeiras letras. [...] Mesmo alguns pais ricos [...] não dispensam a cooperação dos filhos menores nos afazeres agropastoris. É um aspecto social que revela o grau de cultura das populações do interior. Que interesse pela escola e suas vantagens pode ter um menino que, desde cedo, tem responsabilidades e deveres a cumprir? Deve-se difundir o ensino primário, procurando melhorar as condições da população infantil, que está apta a ser alfabetizada, amparando-a com leis sanitárias que protejam o desenvolvimento físico e determinem o combate às endemias regionais, causa do empobrecimento orgânico do sertanejo. (ALVES, 1931, p. 4)

Alves não se deteve a discutir a formação dos professores: destacou a importância de levar em consideração as condições sociais dos alunos. Notou, ainda, que persistiam, após quase dez anos da reforma, as práticas de memorização e decoração, em detrimento do método intuitivo, da observação e da experimentação. O problema da alfabetização infantil esbarrava, portanto, na formação dos educadores; nas deficiências econômicas e administrativas do Ceará e, por fim, nas condições sociais das crianças que, em sua pobreza, eram obrigadas a trabalhar ou, ainda, impedidas de ir às escolas por famílias que pouco valorizavam o acesso à educação. É importante considerar, no entanto, que essas dificuldades não eram exclusivas do Ceará. Ana Maria Cavaliere indica que a Reforma Sampaio Dória, em São Paulo, também superestimou a “[...] possibilidade de superar, num espaço curto de tempo, fatores socioculturais como a ainda fraca demanda da população pela escolarização e a dispersão da população rural” (CAVALIERE, 2003, p. 38).

Considerações finais

É importante situar este estudo na fronteira entre a História Intelectual e a Nova História Política, na medida em que discute as ideias de um membro de certa elite intelectual que viria a ser responsável por políticas públicas para a educação durante os anos 1920 e 1930 no Brasil. A História Intelectual, conforme Vieira, “investe na análise dos processos de produção, circulação e recepção das ideias e dos discursos científicos, políticos, pedagógicos ou artísticos” (2008, p. 80).

A reforma da educação promovida por Lourenço Filho, embora estivesse fortemente comprometida com a democratização do acesso para as crianças de 7 a 12 anos e incorporasse métodos que poderiam trazer avanços qualitativos à aprendizagem, não poderia se consolidar efetivamente num estado – e num país – tão desigual. A fome, a pobreza, as longas distâncias a percorrer até a escola, a necessidade de trabalhar, a falta de interesse e de valorização da educação pelas famílias eram empecilhos para as crianças. Os baixos salários dos professores, bem como a falta de preparo profissional para atuação nas instituições escolares também prejudicavam o processo. Todos esses aspectos foram observados com maior ou menor acuidade pelos articulistas dos jornais do Ceará, especialmente os de Sobral.

Além dos impasses socioculturais que impediam, naquele período, o acesso universal à educação primária, a Escola Nova se deparou com obstáculos à implementação do método ativo, pois os reformadores pretendiam, ao mesmo tempo, inaugurar uma educação pública de massa e atacar a orientação intelectualizante e abstrata de então, investindo em uma prática que privilegiasse a realização dos potenciais individuais dos estudantes. A falta de recursos e o desinteresse dos entes públicos pelo tema da educação inviabilizavam, no entanto, a aquisição de infraestrutura e materiais didáticos para que os novos métodos fossem implementados.

Embora os reformadores pregassem um ensino personalizado e focado nas habilidades dos alunos, o ideal de democratização se transformou, a curto prazo – principalmente nas escolas da capital, mas também nas do interior – num processo de massificação, em que salas com grande quantidade de estudantes não poderiam funcionar como espaços para uma educação muito diferente da tendência tradicional, comumente expositiva e focada na autoridade do professor. Pode-se perceber que o ensino ativo não poderia, assim, ser bem-sucedido no experimento do município de Sobral ou mesmo em outros municípios pobres do país. Cabe reconhecer, no entanto, o mérito da reforma por ter conseguido levar às escolas um número considerável de crianças ignoradas, até então, pelo poder público.

Referências bibliográficas:

- A BRIGADA da instrução. **A Ordem**. Sobral, 17 de outubro de 1923, p. 1.
- A DIRETORIA da instrução pública restaura a escola de Cariré e cria uma escola no Estreito. **A Ordem**. Sobral, 16 de março de 1923, p. 1.
- A MENSAGEM do sr. Matos Peixoto. **A Razão**. Fortaleza, 9 de julho de 1930, p. 1.
- A REFORMA do ensino. **A Ordem**. Sobral, 9 de fevereiro de 1923, p. 1.
- A REFORMA do ensino. **A Ordem**. Sobral, 11 de agosto de 1924, p. 13.
- ABRAM-SE novos horizontes. **A Ordem**. Sobral, 10 de julho de 1929, p. 1.
- ALMEIDA, Jane Maria Fernandes de. **A reforma da instrução pública do Ceará de 1922: as diretrizes da política educacional de Justiniano Serpa**. 2009. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade). – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.
- ALVES, Aline Monteiro; MOTA, Francisco Alencar. Newton Craveiro e o movimento da Escola Nova em Sobral/CE. **Revista Homem, Espaço e Tempo**, Sobral, CE, n. 1, p. 72-88, 2010.
- ALVES, Joaquim. O ensino primário nos sertões. **A Razão**. 28 de novembro de 1931, p. 4.
- ASSUNTO do dia – A Reforma do ensino primário. **A Ordem**. Sobral, 15 de setembro de 1922, p. 1.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Modernidade Pedagógica e modelos de formação docente. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, SP. p. 111-120, no.1, jan./mar. 2000.
- CAVALIERE, Ana Maria. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, n.1, p. 27-44, jan./jun. 2003.
- CESAR, Euclides. Florilegio. **A Razão**. Fortaleza, 10 de julho de 1929, p. 2.
- CRAVEIRO, Newton. A leitura analytica – os efeitos da sua introdução em nosso meio. **A Lucta**. Sobral, 1 de maio de 1924, p. 1.
- ESTATÍSTICA Geral do Ensino em 1922. **Revista Nacional**. São Paulo, n. 7, p. 468-469, 1923.
- GONDIM, G. Catunda. Instrução e justiça. **A Lucta**. Sobral, 21 de outubro de 1922, p. 1.
- GRUPO escolar de Crateús. **A Ordem**. Sobral, 1923, p. 4.
- KULESZA, Wojciech Andzej. Genealogia da Escola Nova no Brasil. In: **Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação**, Natal, 2002. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3155.pdf>. Acesso em 05 de agosto de 2019.
- HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira. **As conferências educacionais: projetos para a nação e a modernidade pedagógica nos anos de 1920 - Brasil**. 2014. Tese (Doutorado em Educação). – Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. O ensino no Ceará. **Revista Nacional**. São Paulo, SP, n. 7, p. 470-475, 1923.
- _____. Por que se faz a Festa das Árvores. **A Lucta**. Sobral, 4 de junho de 1924, p. 1-2.
- _____. A educação, problema nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, RJ, n. 1, p. 7-28, 1944.

MONARCHA, Carlos. **Brasil Arcaico, Escola Nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, n. 44, p. 329-341, 2010.

O ENSINO. **A Lucta**. Sobral, 29 de julho de 1922, p. 1.

OLIVEIRA, Ataliba de. Problemas da Instrução pública. **Correio Paulistano**. São Paulo, 22 de janeiro de 1938, p. 5.

POBRE instrução pública. **A Ordem**. Sobral, 30 de outubro de 1929, p. 1.

SILVA, Amanda Teixeira da. Um projeto de educação para o sertão: princípios da Escola ova no Ceará. **Interfaces Científicas – Educação**. Aracaju, SE, n. 2, p. 47-54, 2019.

UM APELLO a família sobralense. **A Lucta**. 28 de fevereiro de 1923, Sobral, p. 2.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelligentsia e intelectuais sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 16, p. 63-85, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Documentos de política educacional no Ceará: Império e República**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

A estruturação das aulas particulares: Perspectivas e vislumbres das práticas educativas e seus lugares sociais em Minas Gerais – Séculos XVIII e XIX

The structuring of private classes: Perspectives and glimpses of educational practices and its social places in Minas Gerais – XVIII and XIX centuries

Luísa Pádua Zanon

Graduanda em História

Universidade Federal de Minas Gerais

luisa.pzanon@gmail.com

Recebido em: 11/07/2019

Aprovado em: 15/09/2019

Resumo: Muito se estudou sobre as práticas educativas no Brasil Colônia, contudo grande parte dos trabalhos direcionou-se para as reformas pombalinas e os professores régios. Permanece uma questão dentre tantas outras: a presença de professores particulares em meio ao sistema régio. Cabe aqui, portanto, uma problematização a respeito de como esse cenário se configurou e sob quais aspectos ele existiu. Por meio de uma documentação e catalogação dos professores régios e particulares e, concomitantemente, uma abrangência do período que data de 1760 a 1820, aloca-se como objeto de análise a Comarca do Rio das Velhas – com enfoque nas localidades de Sabará e Santa Luzia – de modo que, a partir disso, torna-se possível realizar um estudo comparativo e perceber a atuação conjunta desses dois grupos. Assim, depreende-se a relação desses indivíduos perante o escopo social, tal como as suas redes de sociabilidade. Essa pesquisa fornece um esclarecimento dos ideais sobre o Brasil e os seus processos e práticas de conformação social, entrelaçando-se, principalmente, com os pressupostos de Chartier e Gruzinski.

Palavras-chave: Professores régios; coexistência; professores particulares.

Summary: Much has been said about educational practices in Colonial Brazil. However, most works have been directed to the pombaline reforms and the “royal teachers” (*professores régios*). A question remains among many: the presence of private teacher amidst the “royal system”. Thus, one discussion here is on how this scenario was configured and under what conditions it existed. Through documentation and cataloging of the “royal” and private teachers, comprehending the period from 1760 to 1820, we focus as the object of analysis the Comarca of the Rio das Velhas – with an emphasis on the localities of Sabará and Santa Luzia – in a way that, from this, it becomes possible to do a comparative research and realize the concomitant action of these two groups. In this way, we can infer the relation of these individuals to the social context, such as their networks of sociability. This research provides a clarification of the ideals about Brazil and its processes and practices of social conformation, intertwining mainly with the assumptions of Chartier and Gruzinski.

Keywords: Royal teachers; coexistence; private teachers.

As práticas educativas foram, ao longo do tempo, pontos de interesse em diversas pesquisas que se propõem a analisar o lugar da educação em determinadas sociedades. Muitos se dedicaram a examinar essa questão, como José Carrato (1968), Laerte Carvalho (1978), Antônio Andrade (1978) e Thaís Fonseca (2009; 2010). Entretanto, a produção de trabalhos referentes a essa temática, com enfoque direto no Brasil Colonial, ainda é, no presente momento, pouco desenvolvida e abordada, sobretudo, no que tange a aprofundamentos em relação ao sistema educacional que se desenvolveu na colônia portuguesa. Esse cenário encontra respaldo, especialmente, nas dificuldades obtidas no trato das fontes, uma vez que muitos documentos são de difícil acesso e localização, fato ainda corroborado pela característica da maioria desses materiais, dado que muitos se encontram sob a forma de manuscritos, dificultando ainda mais a pesquisa.

Dentro dessa perspectiva, insere-se também o fato de que muitos registros oficiais se revelavam dispersos em vários órgãos ao longo do período colonial, o que resultaria em uma fragmentação da busca de dados e, conseqüentemente, da efetivação de trabalhos sobre essa temática. Para além dessa questão bibliográfica, o sistema de ensino desenvolvido na colônia, por meio das reformas pombalinas – assunto ainda a ser abarcado no presente texto – “guarda particularidades, sendo uma delas a sua opacidade material, pois as aulas não tinham um lugar certo e específico para acontecer, sendo tão móveis quanto o eram seus professores” (FONSECA, no prelo, p. 16), de modo que a documentação acerca desse sistema acaba sendo escassa ou até mesmo inexistente em alguns casos. Ainda nesse viés, muitos dos trabalhos já realizados acabam por focar na educação de catequese e no papel central da expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal em 1759, enquanto outros, segundo Thaís Fonseca (2006), privilegiando fontes provenientes das instituições oficiais e da Igreja, acabam retratando a “educação colonial de forma bastante generalizada, pouco se detendo nas especificidades regionais e nas condições concretas de realização das determinações governamentais a respeito da instrução” (FONSCA, 2006, p. 56).

Destarte, cabe aqui uma reflexão acerca da necessidade de uma produção que englobe as práticas de ensino dentro da realidade colonial do Brasil. Concomitantemente, é válida uma remodelação do trabalho com as fontes, privilegiando, para além dos documentos oficiais e

oriundos da Igreja, fontes cartoriais, atestados, inventários e outros tipos de materiais que possam traçar o funcionamento da sociedade. Ademais, cabe também o uso de mecanismos auxiliares, como o recurso a paleografia na interpretação de textos e a utilização de mapas na demarcação de áreas que constam a presença de professores régios, tendo em vista a delimitação do percurso e a manifestação desse sistema de aulas. Por fim, repensar a questão dos conceitos, como já aludido por Reinhart Koselleck (2006) em sua obra *Futuro Passado*, é de suma importância para a interpretação e abordagem histórica, de modo que termos como “escola, aula, aluno, escolarização, cultura escolar, práticas escolares, são algumas referências conceituais que precisam ser entendidas num quadro de significados diverso, ou mesmo questionadas quanto à sua pertinência para aquele período histórico” (FONSECA, 2005, p. 2). Ainda nesse ângulo, destinar um espaço para se repensarem as práticas sociais e a História Cultural, ideais colocados por Serge Gruzinski (2001) e Roger Chartier (1990), faz com que a pesquisa histórica se torne mais rica, possibilitando uma maior quantidade de resultados e respostas, dado que os processos educativos estão inseridos em um quadro e contexto social específico.

Tendo em vista as problematizações que concernem ao fazer histórico e, sobretudo, as pesquisas já realizadas em torno da educação no Brasil Colônia, o presente texto tem como objetivo a realização de algumas indagações e a busca por respostas acerca do funcionamento das aulas particulares na Capitania de Minas Gerais em meio às reformas pombalinas de 1759 e a lei de 1772, tal como um maior esclarecimento a respeito do funcionamento das aulas régias nesse mesmo contexto. Dentro disso, lança-se aqui uma reflexão no que diz respeito à coexistência desses dois modelos de ensino e a tentativa de melhor elucidar como esses dois projetos dialogaram e existiram simultaneamente. Em meio a essa dicotomia, é interessante, portanto, um aprofundamento nas manifestações desses dois tipos de práticas educativas e em como elas se estruturavam. Para tanto, foi selecionada como objeto de análise a Comarca do Rio das Velhas, na Capitania de Minas Gerais, com enfoque nas cidades de Sabará e Santa Luzia, em um período que abarca o final do século XVIII e o início do século XIX - especificamente, entre 1760 e 1820. Por fim, cabem aqui certos questionamentos: seria possível traçar a ação conjunta de professores particulares e régios em uma mesma localidade e em um mesmo tempo? Em que medida essa situação foi exequível e se efetivou?

Antes de dar início a essas análises, é essencial um entendimento do papel da educação e a elaboração de projetos que a colocassem como uma questão central dentro dos planos de um

Estado. Essa percepção resulta, sobretudo, em uma resignificação do lugar da escola ao longo do tempo, em especial, no que se refere à criação de projetos de instrução pública à luz de um processo civilizador. Desta forma, insere-se dentro desse quadro um movimento de suma importância, cujos pressupostos vão resultar em mudanças drásticas para se repensar o homem e as suas relações sociais: o Iluminismo. Tido como

um fenômeno intelectual surgido na Europa, especificamente em meados do século XVIII. Tinha por principal baliza a referência da crítica, compreendendo o mesmo conceito de crítica como reconhecimento das possibilidades, mas também dos limites, da capacidade humana de conhecer. Mais do que isso, os iluministas acreditavam que a instrução conduziria não apenas a um acréscimo de conhecimento no sujeito, mas também a um aprimoramento moral do indivíduo que se instrui. (BOTO, 2017, p. 34)

É sob essa visão que a educação se torna pauta dos intelectuais iluministas e acaba por se imiscuir com uma agenda política, na qual o Estado passa a ser o seu mediador. Com isso, entende-se, concomitantemente, que, dentro do cenário da monarquia portuguesa, “assumir o controle da escolarização significaria fortalecer e dignificar as fronteiras do reino português” (BOTO, 2017, p. 47). Sob esse viés, pressupõe-se, ainda, que a escola “deveria se dar a ver como agência moralizadora e provedora de cultura letrada, como se a ela fosse dedicada uma tarefa de, a um só tempo, civilizar, disciplinar e inculcar códigos culturais supostos adequados” (BOTO, 2017, p. 57). Desse modo, a educação para os portugueses seria, portanto, um “processo de adequação do indivíduo à ordem social e aos valores cristãos que, neste caso, estavam marcados pela influência do movimento religioso da Reforma”. (COMENIUS, 2001 *apud* FONSECA, 2016, p. 132).

Nessa perspectiva, segundo Thaís Fonseca (2016), o pensamento ilustrado acabou por inspirar a adoção de medidas governamentais que inculcassem no mundo luso americano a aplicação de projetos voltados para a educação, movidos, sobretudo, pelas ideias de modernização e racionalidade administrativa. É dentro desse escopo que se insere o Marquês de Pombal e as suas reformas, com enfoque na lei de 28 de junho de 1759. Tal alvará será notoriamente conhecido pelo ato de expulsão dos jesuítas e pela criação do sistema de aulas régias. Além disso,

com Pombal, pela primeira vez, foi o Estado Nacional o grande responsável pela jurisdição e pelo controle dos assuntos da educação [...] O sistema público pombalino constitui, [portanto], no projeto de sua arquitetura, um antecessor do sistema público que posteriormente seria propalado pela França revolucionária. (BOTO, 2017, p. 52)

Muito se avalia a respeito das atitudes tomadas por Pombal, de modo que há um contraste entre posicionamentos quanto as suas ações, sendo uma parcela favorável a elas – em defesa de uma secularização e o início de uma educação promovida pelo Estado – e outra parcela contrária às políticas pombalinas – numa crítica a forma de como o novo modelo criou um vazio no ensino escolar, que passaria a ser mal tutelado pelo Estado – em contraposição ao modo como era com os jesuítas. Entretanto, cabem aqui algumas ressalvas ao modelo proposto, que, apesar de enfrentar problemas administrativos e regionais, apresentou-se como uma ação inovadora e marcada, sobretudo, por influências iluministas, cientificistas e racionais. Além disso, é essencial que não se caia em reducionismos acerca da proposta do Marquês, entendendo-a como uma mera política de ação secular contra a Igreja. Ao contrário,

a ação político-pedagógica do Marquês de Pombal, entre outros aspectos, assinalava como uma necessidade histórica o Estado tomar para si o controle das questões do ensino em todos os seus níveis. Não se tratava, portanto, de uma mera questão religiosa. Tampouco era assunto que se pudesse reduzir a dimensão pedagógica. Agir sobre a institucionalização de um sistema de ensino denotava projetar o futuro político da nacionalidade. Tratava-se, nesse sentido, de um ato de elevada prioridade do ponto de vista do Estado. (BOTO, 2017, p. 47)

Do mesmo modo, a reforma “não havia intuito de, por meio da educação, alterar a base político-social desse mesmo Estado [...] o projeto pombalino não se inscreveu em nenhuma luta de libertação nacional” (CATROGA, 2006 *apud* BOTO, 2017, p. 40). Dessa forma, as aulas régias podem ser consideradas como uma primeira experiência concreta de escola pública estatal na região, sedimentada através de mediações políticas e sociais. Em contrapartida, coloca-se aqui uma ressalva de suma importância para a continuidade do desenvolvimento da pesquisa: a aceção do que se entende por “público”, haja vista a fluidez que esse conceito pode manifestar. De certo, ressalta-se nesse contexto uma concepção que abarca a terminologia “como aquilo que pode ser comunicado, que pode se dar a ver, cujas normas de ordenamento constitutivo são compartilhadas” (BOTO, 2017, p. 40). Além disso, “o termo escola pública designava a escola aberta ao público, fosse ela mantida pelo Estado, fosse particular” (FONSECA, 2009, p. 50). Desse modo, depreende-se que a escola pombalina foi, de fato, pública.

Ainda dentro dessa questão, entende-se que o modelo proposto por Pombal se insere dentro de uma cultura do letramento, na qual se objetivava fortalecer a língua portuguesa. Como ressalta Fonseca (2010), a preocupação e o direcionamento de aulas sobre o latim e a gramática latina expressam o caráter da política pombalina e a sua conformidade com a consolidação da

língua lusitana para além de um viés mais pedagógico. Ademais, a “possibilidade do aprendizado das Primeiras Letras [...] e gramática Latina [...] indica a importância que a cultura escrita poderia representar para as parcelas da população que, por meio dela, procuravam alcançar posições mais favoráveis numa sociedade” (FONSECA, 2010, p. 10). Essa situação ainda foi corroborada pelo fato de que “era no âmbito da escrita que boa parte das relações cotidianas se realizava: entre os indivíduos e as instâncias normativas civis, eclesiásticas ou militares; entre eles e a justiça [...] comércio, mineração, exercício de variados ofícios e profissões” (FONSECA, 2010, p. 14). Assim, dentro desse cenário, “a palavra escrita passava a ganhar um novo valor social” (MAGALHÃES, 1994 *apud* FONSECA, 2010, p. 16). Por fim, a política de Pombal ainda pode ser avaliada sob um viés econômico, visto que “a modernização era crucial para a nova política econômica que o Marquês [...] pretendia deflagrar” (BOTO, 2017, p. 53). Segundo as concepções da época, imaginava-se que os jesuítas eram um empecilho ao desenvolvimento da política externa portuguesa, fato esse que poderia ser ajustado por meio de uma educação gerida pelo Estado e a favor dos interesses deste. Em consonância, dentro dessa ótica do comércio, verificava-se um contato entre diferentes âmbitos que “permitiam um trânsito de ideias, costumes e posturas. Sendo assim, as atividades econômicas possuíam uma dimensão educativa, pois permitiam que as pessoas aprendessem costumes e ideias quando se apropriavam de alguma mercadoria específica de uma cultura diferente”. (JULIO, 2007, p. 79).

É a partir desses pressupostos, pois, que se pode compreender a implementação e o funcionamento das aulas régias. Delimitando essa conjuntura, na qual a educação cumpre uma função social à luz de um ideal de civilização, a adoção de práticas educativas no mundo luso-americano foi condicionada por princípios morais e religiosos, atribuindo um caráter cultural e um valor social a instrução pública, colocando-a, assim, como um instrumento de distinção dentro das sociedades. É nesse cenário, primeiramente, que as medidas de Pombal e o sistema régio devem ser interpretados. Tendo isso em vista, é válido destacar, portanto, a ação pombalina mediante a lei de 28 de junho de 1759 – já abordada sucintamente – como um elemento que permitiu a constituição de um sistema público de aulas, para além da expulsão dos jesuítas. Dentro desse quadro, interpõe-se, em primeiro lugar, que as aulas régias não se articulavam entre si e não formavam, portanto, uma rede. Como já expresso por Carlota Boto (2017), o termo escola era usado com o mesmo sentido de cadeira – sendo as de Primeiras Letras e Gramática Latina as mais notórias –, de modo que elas eram “uma unidade de ensino com um professor [...] cada aluno frequentava as aulas que quisesse, não havendo articulação entre as mesmas”

(NÓVOA, 2005 *apud* BOTO, 2017, p. 40). Fonseca (2009) também se detém nessa particularidade ao afirmar que

o número de aulas não poderia corresponder [...] ao número de professores identificados no período de vigência do sistema de aulas régias. Primeiro porque muitas dessas aulas persistiram durante várias décadas, e por elas passaram diferentes professores. Segundo, porque num mesmo período, poderia haver mais de um professor ocupando a mesma cadeira, quando o efetivo estivesse afastado por algum motivo e o substituto – ou mais de um – estivesse em exercício e registrado perante a administração dos estudos (FONSECA, 2009, p. 72).

Para além dessas questões, as aulas régias se formularam em conjunto com a Lei de 06 de novembro de 1772, cujos resultados se efetivaram na criação do Subsídio Literário – um imposto designado para a remuneração dos professores e a manutenção do sistema régio. Antes dessa proposição, os pagamentos eram responsabilidade das Câmaras, sendo realizados por meio dos rendimentos municipais. Desse modo, após a elaboração da lei, insere-se um processo de centralização da administração, com a fundação da Diretoria Geral dos Estudos e, posteriormente, a criação da Real Mesa Censória (1771) – que ficaria encarregada dos assuntos referentes às aulas régias. Entretanto, cabe ressaltar que essa perda de autonomia não significou, portanto, o fim da presença das câmaras nos processos de ensino, haja vista o papel desses órgãos no que diz respeito às intermediações entre os professores régios e a Coroa, tal como entre a população e os conflitos locais.

Seguindo essa ótica, depreende-se ainda que o processo de criação das cadeiras após a lei de 1772 nem sempre é muito claro. No entanto, verifica-se que “é significativo que em uma década tenha havido um aumento considerável do número de cadeiras em funcionamento – mesmo que com eventuais interrupções – e que sua localização tenha coberto uma extensão representativa da ocupação daquele território” (FONSECA, no prelo, p. 6). Somado a isso, o alcance e a delimitação das aulas em determinadas regiões é de difícil apreensão, devido à fluidez na quantidade de alunos, tal como a ausência de relatórios, registros de atuação ou atestados, que, em conjunto com falhas nas informações recebidas, omissões de licenças e alteração de dados, tornam difícil traçar como se davam as relações entre os professores régios e as cadeiras disponíveis. Contudo, é importante citar que os critérios de criação das cadeiras geralmente se davam de acordo com a densidade populacional, as demandas locais e a disposição de recursos do Subsídio Literário. Vê-se também que algumas questões ligadas às distinções entre Vilas e Arraiais poderiam influenciar no recebimento das aulas. Nesse sentido, Thaís Fonseca afirma que

o status jurídico-administrativo das localidades nem sempre era o fator determinante para as decisões favoráveis à instalação de aulas régias. Muitos arraiais, com população expressiva, eram contemplados, com o aval das vilas às quais estavam ligados [...] Mas chama a atenção, também, o lugar que o ensino régio passaria a ocupar neste processo, sendo adicionado ao rol de argumentos que dariam ao Arraial as qualidades necessárias para ter promovido o seu status jurídico-administrativo (FONSECA, no prelo, p. 12 e 13).

Complementa-se ainda a essa visão a ideia de que “pelo critério de natureza político-administrativa, indicava-se o status das povoações que deveriam ser os centros atratores, como as cabeças de comarcas, as cidades e as vilas” (FONSECA, 2010, p. 25).

Com base nos dados disponíveis, entende-se que foram criadas “para a América portuguesa 44 cadeiras em diferentes capitânicas. Nas Minas Gerais foram criadas sete nas principais vilas: quatro de Primeiras Letras [sendo uma na vila de Sabará] e três de Gramática Latina” (FONSECA, no prelo, p.04). A exemplo disso, inserem-se aqui duas tabelas que expõem essa relação das cadeiras em meio aos professores régios e suas localidades, com especificidade na Comarca do Rio das Velhas - nosso campo de análise - no período de 1772 a 1814. A primeira nos fornece informações a respeito do número de cadeiras na região, enquanto a segunda revela o número de professores régios por cadeira.

Tabela 1: Cadeiras régias na região da Comarca do Rio das Velhas (1772 - 1814)

Localidade	Relatório de 1814		Dados de outros documentos (1772-1814)	
	Primeiras Letras	Gramática Latina	Primeiras Letras	Gramática Latina
Sabará	1	1	1	2
Santa Luzia	1	-	1	-
Pitangui	1	1	1	-
Paracatu	1	-	1	1
Curral del Rei	1	-	1	-

“Dados sobre a instrução pública. 1814” – Revista do Arquivo Público Mineiro, 1902; Registros de pagamentos de ordenados de professores régios, requerimentos e atestados de professores enviados à Junta da Fazenda, existentes na Coleção Casa dos Contos (Arquivo Público Mineiro e Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro) *apud* FONSECA, 2010, p.33.

Tabela 2: Professores régios por cadeira na Comarca do Rio das Velhas (1772 - 1814)

Localidade	Cadeiras	
	Primeiras Letras	Gramática Latina
Sabará	3	2
Santa Luzia	1	-
Pitangui	1	3
Paracatu	1	2
Curral del Rei	1	-

“Dados sobre a instrução pública. 1814”. Revista do Arquivo Público Mineiro. 1902. Registros de pagamentos de ordenados de professores régios, requerimentos e atestados de professores enviados à Junta da Fazenda, existentes na Coleção Casa dos Contos (Arquivo Público Mineiro e Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro) *apud* FONSECA, 2010, p.36.

Essas tabelas, indicam, sobretudo, a existência da quantidade de cadeiras régias disponíveis nas regiões supracitadas, além de oferecerem uma representação de como os professores ocupavam determinado cargo, seja ele o de Primeiras Letras ou de Gramática Latina. Tal dado fornece, pois, uma ampliação da disposição e funcionalidade do próprio sistema régio na Capitania de Minas Gerais para além de uma exemplificação de como se dispunham os professores nesse cenário.

Dando continuidade à análise, percebe-se, sob esse espectro, o processo de ingresso dos professores para as aulas régias, o qual se dava por meio de concursos onde se avaliava as ditas habilidades fundamentais. No caso dos de Primeiras Letras,

não somente a boa forma dos caracteres; mas também as Regras Gerais da Ortografia Portuguesa; e o que necessário for da Sintaxe dela; para que os seus respectivos Discípulos possam escrever correta, e ordenadamente: Ensinando-lhes pelo menos as quatro espécies de Aritmética simples; o Catecismo, e Regras da Civilidade. (BNL/Coleção Pombalina. Lei, porque Vossa Majestade é servido ocorrer aos funestos estragos das Escolas Menores; fundando-as de novo; e multiplicando-as nos seus Reinos, e todos seus Domínios. 6 de novembro de 1772 *apud* FONSECA, 2010, p. 72)

Já no caso dos professores de Gramática Latina as exigências, para além dessas, eram mais complexas, envolvendo um saber apurado do Latim e da gramática portuguesa. Em suma, para as duas cadeiras, o conhecimento e o ensino de princípios morais e religiosos, regidos por uma ideia de civilidade, eram essenciais. Além disso, é digno de nota que havia uma diferença salarial entre esses dois grupos, de modo que os de Primeiras Letras ganhavam em torno de 150 mil réis, enquanto os salários dos de Gramática Latina correspondiam a 450 mil réis – sendo o pagamento correspondente ao trimestre trabalhado. Acima disso, a instrução vincula-se, assim, a um processo de ordenamento social, no qual a internalização de conhecimentos se alia a uma educação doméstica, escolar, do corpo, do trabalho e da religião, sendo essa sempre atrelada ao papel dos bons exemplos e das redes de sociabilidades dos indivíduos no processo formativo.

É válido sublinhar que também existiam exigências quanto ao currículo dos alunos e o que eles deveriam abarcar a fim de se obter uma educação segundo os ditames da época. De acordo com Carlota Boto (2017), ele “incluía, no que então se chamava Primeiras Letras, a conjugação entre o ensino da leitura, da escrita e do cálculo, normas da doutrina cristã para os meninos. Para as meninas, acrescia-se o aprendizado da costura e do bordado” (BOTO, 2017, p. 56). É interessante notar também que, no caso das aulas régias, muitos foram os empecilhos os quais esse sistema teve de lidar. Entre eles é possível citar o atraso nos pagamentos dos professores e as diversas reclamações sobre; a distância entre as localidades; os conflitos entre os cobradores de impostos das câmaras e a população local; os problemas na arrecadação do Subsídio Literário; a má estrutura das aulas; problemas na abertura de cadeiras e na aplicação de exames para o preenchimento das vagas; o acesso as aulas e, até mesmo, a ausência de materiais.

Além disso, é importante notar que os professores eram avaliados constantemente, de modo que se verificava o cumprimento de suas tarefas, a assiduidade e as suas condutas, tal como o seu vestuário, sua índole e sua virtuosidade. Nesse sentido, as redes de sociabilidades e solidariedade entre os indivíduos, sobretudo com as câmaras, demarcaram-se como uma peculiaridade desse período. A influência disso é percebida até na formulação e aceitação de licenças, tal como na busca por providenciar os pagamentos dos funcionários. Por fim, é notório o potencial atrativo de ser um professor régio nesse contexto, visto que, para aqueles que se destinavam as cadeiras de Gramática Latina, Retórica, Desenho e Filosofia, havia o recebimento de um título de nobreza civil e, com isso, os privilégios que tal posição fornecia – isenção de tributos; facilidades no trato com a justiça e certas posições em festividades públicas. Isso explica,

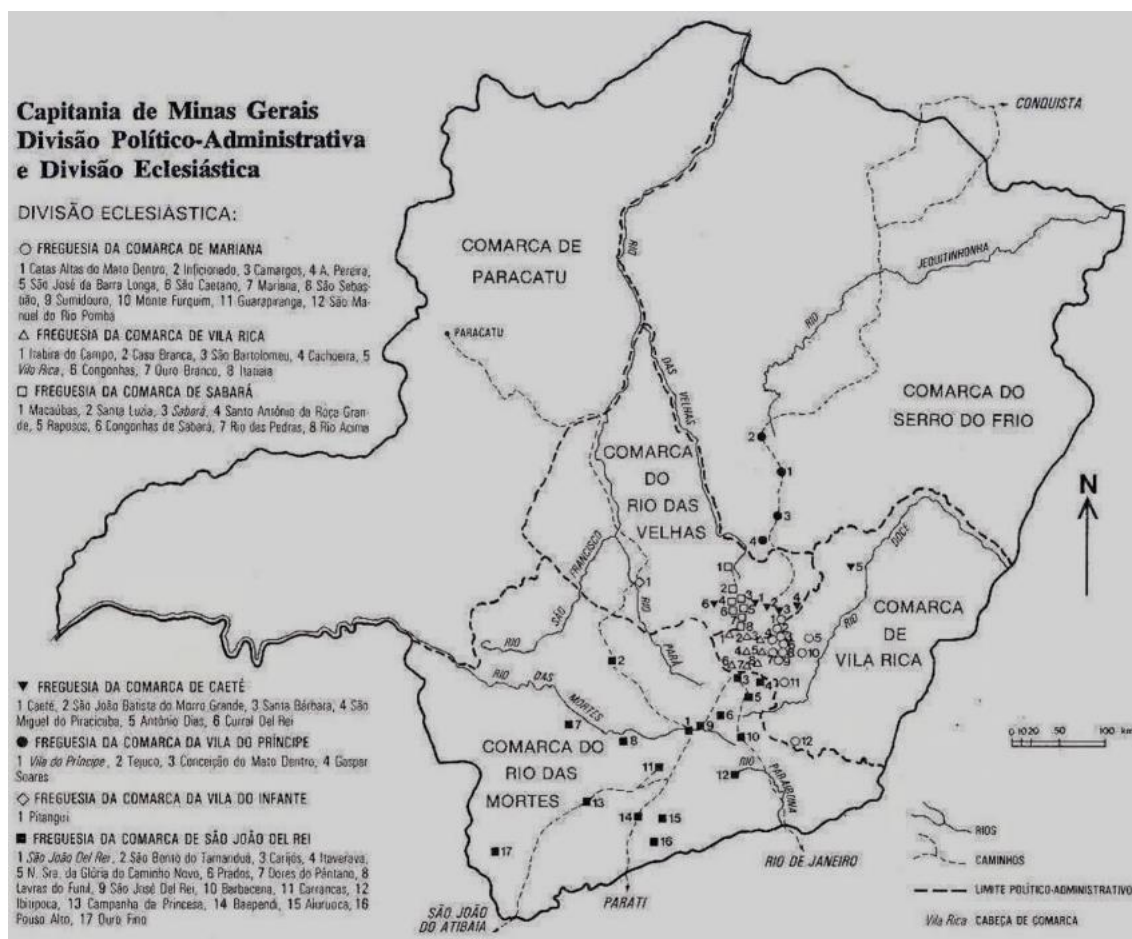
em parte, – além do fato de ser uma renda extra – o interesse nas aulas régias por parte de muitos indivíduos já formados ou inseridos em postos de trabalhos. De certo, encontra-se também, diversos professores que dialogavam as aulas régias com o exercício da fé – padres ou sacerdotes, por exemplo. Tal fato encontra respaldo, especialmente, na ideia de que, naquele contexto, ainda não se tinham cursos específicos para a formação de professores, de modo que “os eclesiásticos seriam um grupo bem mais provido de instrumentos e competências tanto para o ensino de Gramática Latina quanto para o de Primeiras Letras” (FONSECA, 2010, p. 77), devido a um maior contato com a escrita. Ademais, a presença de um clero secular em Minas Gerais também facilitou a combinação das funções sacerdotais e o magistério.

De certo, muito já foi compilado acerca de um panorama geral da estrutura e das particularidades das aulas régias em Minas Gerais, sobretudo, no que tange a Comarca do Rio das Velhas. Entretanto, cabe aqui o direcionamento em torno dos professores particulares, objetivando delimitar as nuances e os campos de ação desse grupo. Em especial, o destaque para as especificações acerca de como a coexistência entre o ensino régio e esse tipo de aula se sedimentaram. Sublinha-se que esse tipo de análise requer uma avaliação minuciosa das fontes, dado que, por se inserirem em uma dimensão privada, muito da documentação acerca dos professores particulares revela-se difícil de ser contatada. A questão digna de nota aqui refere-se à informação de que esses indivíduos eram muito procurados antes do estabelecimento das reformas pombalinas, mas ainda se mantiveram constantes mesmo após a adesão a elas. A pergunta que fica é como e por quê?

Em um primeiro momento é essencial, pois, a exposição de algumas características da região admitida como foco dentro dessa pesquisa no intuito de, através da delimitação de suas particularidades, melhor compreender as dinâmicas que se desenvolveram ali durante o correr dos anos. Como já situado por Sílvia Vartulli (2014) e José Carrato (1968), a Comarca do Rio das Velhas, em torno de 1720, “era a maior. Contava com várias freguesias e distritos, com grande contingente populacional. Possuía localização geográfica estratégica, [...] tornando-se, assim, ponto de ligação para a rota comercial centro-sul da Capitania de Minas Gerais” (VARTULLI, 2014, p. 128). Ademais, na Vila de Sabará - cabeça da Comarca - verificava-se um dinamismo e uma concentração das esferas administrativas e judicial, sendo esta, por conseguinte, uma referência na localidade. Seguindo essa lógica, a região caracterizava-se, concomitantemente, por uma produção aurífera e a imersão em um processo de urbanização, no qual os aparatos urbanos

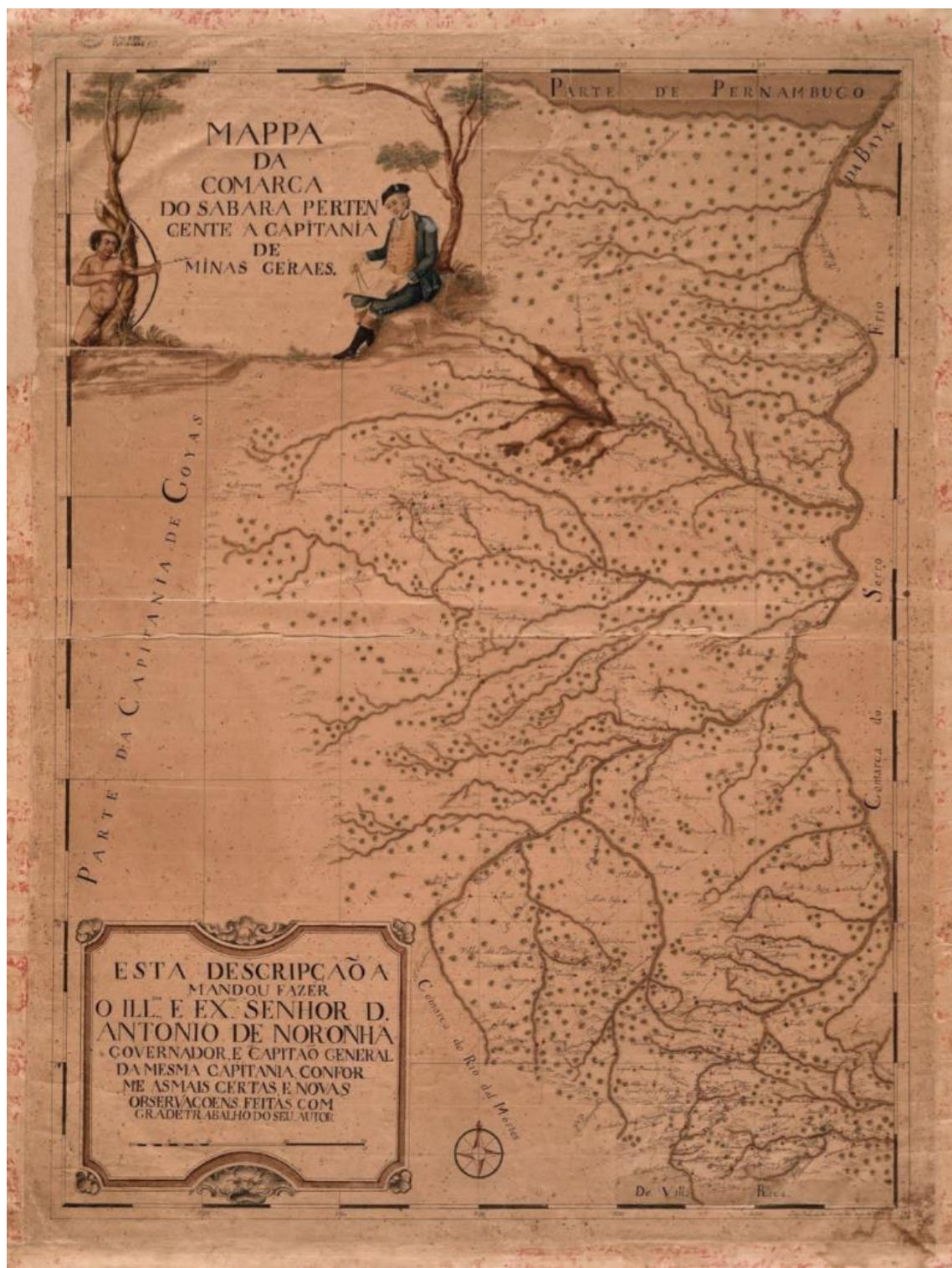
colidiam-se com mudanças e medidas políticas, à luz de um acirramento do controle da Coroa nessa localidade e a centralização do poder monárquico na Capitania. À exemplo, seguem-se dois mapas da Capitania de Minas Gerais no século XVIII com a finalidade de traçar uma imagem mais detalhada da região.

Imagem 1: “Capitania de Minas Gerais – Divisão Político -Administrativa e divisão Eclesiástica”



BOSCHI, 1986, p.206 *apud* VARTULLI, 2014, p.135.

Imagem 2: “MAPPA DA COMARCA DO SABARA PERTENCENTE A CAPITANIA DE MINAS GERAIS”



ROCHA, José Joaquim da – “Mapa do Sabará; 1777” – (Biblioteca Nacional/Cartografia – Arc.: 030, 01, 033) *apud* GORGULHO, Talítha, 2011, p.29

Ainda nessa perspectiva, entende-se que, antes da adequação aos modelos propostos por Pombal, o ensino de Primeiras Letras “acontecia segundo as condições disponíveis, sendo ministrado por clérigos ou leigos, muitas vezes com um conhecimento rudimentar [...] sendo os mestres pagos pelos pais e famílias dos alunos, ou pelas rendas das Câmaras” (FONSECA, 2010, p. 17). Com isso, tal circunstância esbarra em um ponto crucial dentro do cenário da Capitania, pois, levando-se em conta que Minas Gerais não possuía tantos jesuítas e sim, um clero mais secular, fazia-se necessário recorrer aos professores particulares para a instrução das crianças e dos jovens. Thaís Fonseca (2005) sublinha muito bem essa conjuntura ao afirmar que,

para Minas Gerais a situação foi peculiar, pois não tendo vivido a experiência da educação jesuítica, manteve as formas antigas da educação doméstica e das escolas de professores particulares, além de ter adotado o sistema de aulas régias, como ocorreu em diversas outras partes da América portuguesa. Nesta capitania, a mais urbanizada, outras formas de educação floresceram, independentemente de qualquer modalidade de sistema escolar. (FONSECA, 2005, p. 5)

É a partir daí que o estabelecimento das aulas particulares se efetiva e passa a constar como parte da paisagem da região, sobretudo, da Comarca do Rio das Velhas.

Em contrapartida, verifica-se que esse grupo de professores, mesmo após a instalação das aulas régias, mantém-se atuante na região - concomitante aos professores régios. Como ressalta Thaís Fonseca (2010), “foi bastante expressiva a atuação de professores particulares, pagos pelas famílias para o ensino das Primeiras Letras e da Gramática Latina, mesmo depois das aulas públicas estatais pelas reformas pombalinas” (FONSECA, 2010, p. 44). À exemplo, insere-se aqui algumas informações a respeito da coexistência desses dois grupos – com especificidade nas localidades de Sabará e Santa Luzia – assim como, um mapa mais aprofundado da Comarca do Rio das Velhas.

Tabela 3: Relação de professores particulares na Capitania de Minas Gerais – Século XVIII

Localidade:	Professores particulares atuantes - Século XVIII -	Cadeiras
Sabará	João Fernandes Santiago	Primeiras Letras
Sabará	Joaquim Machado Ribeiro	Primeiras Letras
Sabará	Pantalião Ribeiro de Souza	Primeiras Letras
Santa Luzia	José Dias da Costa	Primeiras Letras
Santa Luzia	José Félix de Aguiar	Gramática Latina

Dados extraídos através das elaborações do GEPHE: Grupo de Pesquisa em História da Educação – FAE/UFMG – Disponível no banco de dados do próprio grupo.

Tabela 4: “Tabela com a relação de professores régios na Capitania de Minas Gerais – Século XVIII”

Localidade:	Professores régios atuantes - Século XVIII -	Cadeiras
Sabará	Antônio Gomes de Carvalho	Primeiras Letras
Sabará	Francisco de Paula Pereira	Primeiras Letras
Sabará	Francisco de Sales Semiel	Gramática Latina
Sabará	João Pedro Fesreira Tavares de Gouvêa	Gramática Latina
Sabará	José Caetano da Costa	Gramática Latina
Sabará	Francisco Pimenta Bastos	Primeiras Letras
Sabará	João Fernandes Santiago	Primeiras Letras
Sabará	José da Mota	Padre Mestre
Sabará	Tomaz Xavier Torres	Padre Mestre
Santa Luzia	Francisco de Mello Barroso	Primeiras Letras

Imagem 3: “Mapa ampliado da Comarca do Rio das Velhas”



Mapa da Comarca do Rio das Velhas – com enfoque nas localidades de Sabará e Santa Luzia – Minas Gerais – Século XVIII e XIX” – Produzido pela autora.

Destarte, fica aqui a questão de por que essa conjuntura se processou; indagação essa que vem norteando o desenvolvimento da pesquisa até agora. A princípio, entrevê-se a ideia de uma desconfiança para com a inserção dos professores régios nas sociedades. A título de exemplo, Carlota Boto (2017) sublinha que “visto com desconfiança pela sociedade, o papel do intelectual nunca é confortável. Apegado a atividades de espírito, é desinteressado quanto a finalidades práticas” (BOTO, 2017, p. 27). Nessa ótica, uma primeira justificativa para a manutenção dos professores particulares seria a apreensão frente a uma educação pública, praticada por indivíduos distintos cujo o sentimento que transpunham ao escopo social era o de insegurança. Para além

disso, como ressalta Fonseca (no prelo), a chegada de professores régios era motivo de divergências locais, haja visto a existência de relatos mencionando manifestações de alguns conflitos

decorrentes exatamente da desconfiança em relação a um forasteiro, sem ligações com os grupos locais, sem raízes conhecidas, e muitas vezes com perfis que atingiam os preconceitos das elites locais, como os indivíduos de baixa origem social, e os mulatos, por exemplo. (FONSECA, no prelo, p. 8)

Nesse sentido, inserem-se ainda as próprias dificuldades impostas ao sistema régio, o que fazia das aulas particulares um recurso alternativo para a alocação da instrução dos indivíduos. Por conseguinte, extrapolando a discussão a respeito desse ponto, pode-se sublinhar o argumento de que a própria distância entre as localidades e as divergências sobre as categorizações e discrepâncias dos termos ‘vilas’ e ‘arraiais’ poderia formular uma justificativa para a presença de professores particulares em determinadas regiões em detrimento dos régios. Ou seja, o alcance das aulas régias, por não ser totalizante ou eficaz, legitimava a busca por mestres particulares em regiões específicas.

Entretanto, apesar de tal afirmação corroborar com a ideia da existência de professores particulares em algumas localidades, por outro lado, não explica, de um modo geral, a articulação simultânea entre esse grupo com os professores régios em um dado lugar. Assim, para além da desconfiança perante o sistema, delimitam-se também outros aspectos. Um exemplo disso está associado ao fato de que muitos professores particulares possuíam algum vínculo com a Igreja, de modo que se tinha, portanto, um preconceito em relação àqueles professores régios que não fossem clérigos. Ademais, a presença desses professores encontra respaldo na ideia de que esses indivíduos, devido ao fato de já atuarem nas localidades antes das reformas, construíram uma rede de sociabilidades e se sedimentaram na região, ocasionando na formação de laços afetivos e sociais. A exemplo disso, Fonseca (2009) expõe que

alguns desses professores, em função do exercício da atividade, construíram relações duradouras com os segmentos mais privilegiados da sociedade e estreitaram outras com indivíduos de sua condição e ofício, além de garantir uma inserção mais qualificada em irmandades leigas e ordens terceiras, e em cargos de administração colonial. (FONSECA, 2009, p. 128).

Em uma última análise, pode-se inserir também o fato de que as aulas particulares poderiam ser exercidas a fim de se obter uma renda extra, mas sem fazer disso uma profissão de fato – mediante concursos ou regulamentos – como no caso das aulas régias. Assim, a consolidação das aulas particulares perpassa por certas peculiaridades que ressaltam, sobretudo, o

impacto das relações entre os indivíduos mediante o escopo social e o posicionamento dos professores em meio a vínculos e símbolos coletivos.

Ainda dentro desses pressupostos, delimitam-se algumas questões acerca das características dessas aulas particulares, tal como o perfil dos alunos que as frequentavam e como se dava o pagamento dos profissionais. Sob esse aspecto, cabe refletir, portanto, como é o acesso aos tipos de fontes que permitem a abstração dessas respostas. Com isso, depreende-se que, por ser uma prática que se fundamenta sob uma ótica privada, muito dos documentos se perderam ou enfrentam empecilhos na sua identificação. Nesse ponto, o uso de fontes alternativas - frente as tidas “oficiais” - como inventários e testamentos -auxiliam a melhor preencher o vazio que se tem em relação ao universo dos professores particulares. Isto porque, em muitos desses textos verifica-se a contabilização de gastos ou dívidas referentes ao uso das aulas particulares.

De certo, sabe-se que esse tipo de serviço era, na maioria das vezes, utilizado por famílias mais abastadas, de modo que

raramente, conforme as informações disponíveis nas fontes, as câmaras de algumas vilas pagavam mestres que ensinassem sem custos para as famílias. Os segmentos médios e as elites locais estabeleceram a prática da contratação de mestres particulares, continuada mesmo após a chegada das aulas régias. É entre esses grupos sociais que se verifica a ocorrência da instrução de natureza escolar nos espaços rurais e mais distanciados das povoações principais, fossem vilas ou arraiais. Essas práticas no âmbito privado tinham relação com a presença de crianças e jovens de maiores posses vivendo em sítios e fazendas, o que tornava o deslocamento até os locais de funcionamento das aulas régias dispendioso ou simplesmente exaustivo. (FONSECA, no prelo, p. 5)

A citação acima, apesar de extensa, revela-se muito necessária, haja vista que ela elucidada, de um modo bem preciso, a própria estruturação desse tipo de prática educativa. Por conseguinte, muitos professores particulares tinham seus serviços contratados para a educação dos órfãos, como ressaltado por Fonseca (2009) em

havia professores particulares de primeiras letras que pareciam se beneficiar do desejo de algumas famílias de ver seus filhos instruídos e com os ditames legais que obrigavam os tutores a enviar os meninos órfãos para receber os rudimentos da leitura e da escrita. (FONSECA, 2009, p. 136)

Nesse viés, também é válido citar os mestres particulares relativos ao aprendizado de ofícios mecânicos, para além dos de Primeiras Letras. Esse tipo de prática pode ser correlacionado ao valor de uma formação técnica e ao caráter que esse tipo de instrução revela,

sobretudo, no que tange a um sustento material e a uma ocupação vista como útil para a sociedade.

Desse modo, é importante destacar que o perfil dos alunos era diverso. Na Comarca do Rio das Velhas, por exemplo, esses alunos poderiam ser “filhos de comerciantes, militares, funcionários, fazendeiros, oficiais mecânicos, além de órfãos pobres e de expostos [...] meninos brancos e pardos, filhos legítimos ou naturais, de origens mais ou menos abastadas” (FONSECA, 2009, p. 128). Apesar desse entendimento acerca do perfil dos alunos, é difícil contabilizar quanto esse tipo de serviço rendia, dado a natureza das fontes e a própria fluidez que essa atividade aparentava. Isto porque, muitas aulas variavam conforme o tipo de aluno, tal como as diferenças mediante as localidades. Ademais, os valores não eram fixos e reconfiguravam-se de professor para professor.

De certo, verifica-se também que, mesmo no caso das aulas particulares, há relatos constatando atrasos nos pagamentos ou problemas de âmbito interpessoal. Exemplos disso remetem a existência de documentos em que se apresenta uma cobrança de dívidas relativas aos pagamentos das aulas.

No entanto, segundo Fonseca (2009), pode-se afirmar que, de um modo mais abrangente, os professores de Primeiras Letras ganhavam em torno de 300 a 700 réis por mês, enquanto para os de Gramática Latina esse valor poderia chegar a 1800 réis por mês. Assim, ainda é necessário um trabalho mais rigoroso no intuito de se desbravar o modo de funcionamento e a estruturação dessas aulas perante a sociedade colonial mineira.

Partindo dos pressupostos acima, a pesquisa realizada até agora tem por objetivo um maior esclarecimento acerca dos professores particulares em meio a instalação das aulas régias. Assunto de suma importância, essa discussão permite um maior entendimento sobre a aplicação de medidas referentes a educação no Brasil, tal como um maior norteamento sobre a forma como as práticas educativas vêm se desenvolvendo e reformulando-se no país. Entender esse universo, em uma análise sobre a Comarca de Minas Gerais, permite, sobretudo, a verificação de detalhes referentes a estrutura da instrução pública implementada pela Coroa Portuguesa no século XVIII, haja vista que a região das Minas possui uma maior quantidade de fontes disponíveis e uma maior significância no dado período, devido a produção aurífera.

Acima de tudo, é essencial que se tenha em mente que as reformas pombalinas não tiveram sua aplicação de forma homogênea e abrangente, para além dos próprios problemas de logística e administração. No entanto, é visível o quão inovadoras tais propostas foram e o quanto elas são marcadas por valores de uma sociedade moderna. Ademais, a instalação das aulas régias contribuiu para a ressignificação de um pensar sobre a educação, tal como para uma remodelação nas relações sociais. Consoante a isso, insere-se o fato de que o convívio de professores régios impactou na própria circulação de livros e criação de bibliotecas particulares na colônia, como já aludido por Luiz Carlos Villalta (1997). Isso reflete, portanto, na própria exposição de ideias, tradições e vertentes ideológicas perante o escopo social, impactando na defesa de propostas e no acirramento do processo de letramento. Cada vez mais a cultura escrita emerge como uma ferramenta valorizada, oportunizando relações de poder e de distinção social. Por fim, repensar as práticas educativas coloca em xeque o lugar social da educação e em como ela se dialoga com os ideais de civilidade, disciplina e virtuosidade.

Reconhecendo-se que “grupos diferentes dão ênfases distintas para a educação” (ANGELO, 2017, p. 88), para além do lugar das fontes e de como se deve prescrever uma análise histórica que englobe a diversidade e as particularidades da sociedade do Brasil Colônia - frente ao seu contexto - a pesquisa defronta-se, assim, com um campo aberto de possibilidades. Nessa ótica, isso pressupõe o entendimento de que a educação que se centraliza no Brasil sedimenta-se sobre uma matriz europeia, calcada em valores de civilidade e progresso, para além de preceitos morais e políticos, de modo que os modelos aqui impostos foram reelaborados em um contexto de práticas culturais e sociais híbridas. Sendo assim,

muitas delas podiam adquirir novos significados, mesmo quando mantinham suas formas originais [...] Nesse sentido, o papel de grupos e de indivíduos é crucial para a compreensão desses movimentos na perspectiva de mudanças e de permanências, atuando como mediadores entre tempos, espaços e culturas (FONSECA, 2006, p. 63).

Assim, compreender o peso dos processos educativos é fundamental para o entendimento da conformação das relações humanas e a consolidação de um modelo de ensino advindo de certos valores sociais. Se, nas palavras de Marc Bloch “a história serve a ação” (BLOCH, 2001, p. 10), tal trabalho ilustra que, aventurar-se nesse universo, por mais complexo que seja, revela uma imensidão de perspectivas que dão significado ao agir do homem e, conseqüentemente, à própria História.

Referências Bibliográficas:

- ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. **A Reforma Pombalina dos estudos secundários no Brasil**. São Paulo: EDUSP/Saraiva, 1978.
- ANGELO, Fabrício Vinhas Manini. **Herdeiros: o papel da família na educação das futuras gerações nos termos de Sabará e de Ouro Preto (1721 – 1780)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.
- BLOCH, Marc. **A apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.
- BOTO, Carlota. **Instrução pública e projeto civilizador: O século XVIII como interprete da ciência, da infância e da escola**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.
- CARRATO, José Ferreira. **Igreja, Iluminismo e Escolas Mineiras Coloniais**. Companhia Editora Nacional. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1968.
- CARVALHO, Laerte Ramos de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: EDUSP/Saraiva, 1978.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel. 1990.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. “As vilas na América Portuguesa e a emergência da instrução pública - séculos XVIII e XIX”. In: **Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa de História da Educação**. (No prelo).
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. “Circulação e apropriação de concepções educativas no mundo Luso Americano colonial”. In: SANTOS, Antônio Cesar de Almeida (org.). **Ilustração, cultura escrita e práticas culturais e educativas**. Ponta Grossa: Editora Estúdio Texto. (Série Referência), p.131-145, 2016.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **O ensino régio na Capitania de Minas Gerais 1772 – 1814**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **Letras, ofícios e bons costumes - Civilidade, ordem e sociabilidades na América Portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. “História cultural e história da educação na América portuguesa”. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 12 jul./dez. 2006. p. 53-73.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. “Processos e práticas educativos no século XVIII - Um estudo sobre fontes de pesquisa”. In: **Anais: ANPUH - XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**. Londrina, 2005.
- GORGULHO, Talítha Maria Brandão. **Aos órfãos que ficaram: Estratégias e práticas educativas dos órfãos de famílias abastadas da Comarca do Rio das Velhas – (1750-1800)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.
- GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço**. São Paulo: Companhia das Letras. 2001.
- JULIO, Kelly Lislie. **Práticas educativas e sociabilidades: mulheres forras em São João Del-Rei e São José Del-Rei (1801-1840)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado** - Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto. Editora PUC-Rio. 2006.

VARTULLI, Sílvia Maria Amâncio Rachi. **Por mãos alheias**: usos sociais da escrita na Minas Gerais colonial. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

VILLALTA, L. C. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, L. de M. e (Org.). **História da vida privada no Brasil**: cotidiano e vida privada na América portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 331-385, 1997.

Affonso Penna e o *engrandecimento* mineiro: repertórios sobre instrução profissional (1874-1906)

Affonso Penna and the engrancement of Minas Gerais:
Repertoires on professional instruction (1874-1906)

Bárbara Braga Penido Lima

Doutoranda em História
Universidade Federal de Minas Gerais
bragapenido@gmail.com

Recebido em: 11/07/2019

Aprovado em: 16/09/2019

Resumo: A proposta deste artigo é tomar o político Affonso Penna como sujeito desse estudo, por meio da reconstituição de sua trajetória profissional e intelectual, entre 1874 e 1906. Busca discutir os repertórios de seus discursos, compreender o horizonte de expectativas referente às noções de progresso associadas a um projeto de modernidade, conforme as perspectivas de Affonso Penna sobre os programas educacionais que procurava instituir no Estado. Pretende analisar de que modo as instituições escolares, especialmente as de formação profissional, foram pensadas pelo eminente político como instrumento para atingir o progresso, por meio do desenvolvimento econômico e social. Para analisar os discursos de Affonso Penna, os Anais do Senado Mineiro foram analisados como fonte, de acordo com os conceitos de espaço de experiência e horizonte de expectativas, ambos cunhados por Reinhart Koselleck (2006), além do conceito de repertório, conforme apropriado e redefinido por Ângela Alonso (2002). A metodologia usada será a da análise do discurso, sobretudo a de Patrick Charaudeau (2013).

Palavras-chave: Affonso Penna; Instrução pública e profissional; Progresso mineiro.

Abstract: This subject of this article is the politician Affonso Penna, whose professional and intellectual trajectory between 1874 and 1906 it pretends to reconstruct. Approaching Affonso Penna's perspectives on the educational programs he sought to implement in the state of Minas Gerais, the goal is to discuss the repertoires of his discourses and understand the horizon of expectations regarding the notion of progress associated with a project of modernity. The analyses will focus on how teaching institutions, especially those of vocational training, were considered by the eminent politician as an instrument to achieve progress through economic and social development. To analyze the speeches of Affonso Penna, the records of the State Senate were analyzed as source, according to the concepts of space of experience and horizon of expectations, both coined by Reinhart Koselleck (2006), along with the concept of repertory, as appropriated and redefined by Angela Alonso (2002). The methodology used will be the analysis of discourse, mainly that of Patrick Charaudeau (2013).

Keywords: Affonso Penna; Public and Professional Education; Minas Gerais progress.

Ecce Homo: Affonso Augusto Moreira Penna

Respeitado como uma das figuras políticas eminentes de sua época (CARVALHO, 2013, p.44), Affonso Augusto Moreira Penna¹ nasceu em 30 novembro de 1847, na cidade de Santa Bárbara do Mato Dentro², Minas Gerais. O sétimo dos doze filhos do imigrante português transmontano Domingos Teixeira, natural de São Salvador da Ribeira de Penna, e filho primogênito de Ana Moreira Teixeira Penna, esposa de suas segundas núpcias, foi criado para seguir os passos de seu pai, tornar-se fazendeiro e minerador (GUEDES, 1977, p. 9). Domingos foi Major da Guarda Nacional (VALADARES, 1978) e possuidor de grande número de escravos. Envolveu-se com a política da região, ligando-se ao potentado local por meio do matrimônio com Ana Moreira. Sua esposa vinha de uma importante família, detentora do controle político sobre a cidade de Santa Bárbara (LACOMBE, 1986, p.10).

A família de Affonso Penna, desse modo, integrava, juntamente com outros importantes troncos familiares mineiros, uma rede de parentesco que detinha o poder político-econômico em Minas Gerais. Cid Rebelo Horta afirmou que a história política mineira se relaciona à história de suas grandes famílias, “que fazem o jogo da cena política desde a Colônia” (HORTA, 1956, p.59). Constituíram uma verdadeira “cadeia de círculos familiares, ou parentelas, cujos membros ora se sucedem nas tarefas de chefia local e regional, ora se alternam. É a constelação governamental de Minas Gerais” (HORTA, 1956, p. 59). O casamento entre membros provenientes das elites³, políticas e/ou agrárias, permitia obter o suporte necessário às candidaturas políticas e ao preenchimento de vagas na administração pública e, concomitantemente, possibilitava estabelecer e expandir uma rede de relações no poder político e na administração pública (CANÊDO, 2011).

Ao fazer a genealogia da política mineira, Rebelo Horta demonstrou que 33 dos 55 Presidentes da Província e 80% dos governadores republicanos pertenceram a esses troncos familiares (HORTA, 1956). As *famílias governamentais* constituíam uma oligarquia bem estruturada,

¹ O nome do político Affonso Penna tem sido grafado com apenas uma letra *f* e uma letra *n* ou com apenas uma letra *f* e duas letras *n*. Ao observar sua assinatura no Caraça e na Tese de Doutorado na Faculdade de Direito do Largo de São Paulo, percebi que sua assinatura constava com duas letras *f* e duas letras *n*, sendo esta a grafia de seu nome mantida ao longo deste trabalho.

² Atual município de Santa Bárbara.

³ O conceito de elites, formulado por José Murilo de Carvalho (2013, p.17) refere-se aos grupos especiais de elite, marcados por características que os distinguem tanto das massas como de outros grupos de elites, de acordo com o critério de posição. Sob perspectiva semelhante, Claudia Viscardi (2012) definiu as elites políticas mineiras segundo os indivíduos que ocupavam cargos no Executivo e no Legislativo estadual e federal na Primeira República. Para Otavio Dulci, “a elite política e a elite agrária remontam a uma estrutura socioeconômica tradicional, em que predominavam as atividades rurais” (1999, p.107). Neste trabalho, o conceito de elite será utilizado para designar os ocupantes dos cargos na administração pública no cenário mineiro e nacional.

segundo regras claramente definidas, o que permitiu sua sobrevivência na ocupação de cargos da administração pública, apesar da mudança de regime político encetada a partir de 1889. Affonso Penna, então, participava de uma tradicional dinastia política, os Ribeiro-Oliveira-Pena, que surgiu no cenário da Assembleia Provincial e na Câmara Geral nas primeiras décadas do século XIX. Durante o período Imperial, Rebelo Horta apontou que “mais de duas dezenas de membros” deste tronco familiar ingressaram nas câmaras políticas (HORTA, 1956, p.74).

O talento para as letras, percebido pelos primeiros preceptores, foi acentuado durante os anos que estudou no Colégio e Seminário do Caraça, onde iniciara seus estudos aos 12 anos, junto com seus irmãos, em 1859, sob a matrícula de número 149 (ANDRADE, 2000). Em 1866, dirigiu-se à cidade de São Paulo para cursar direito na Faculdade de Direito de São Paulo, localizada no Largo de São Francisco. De sua turma, quatro personalidades se destacaram na vida política e literária do Brasil: Rui Barbosa, Joaquim Nabuco, Castro Alves e Rodrigues Alves (GUEDES, 1977, p. 26). A inauguração da Academia de Direito, em 01 de março de 1828, assim como da Academia de Direito de Olinda, fundada no mesmo ano, tinha por objetivo conformar quadros autônomos de atuação e de criar uma *intelligentsia* local destinada a ingressar, futuramente, nos quadros da administração pública (SCHWARCZ, 2012, p. 185).

À época, dois movimentos ocuparam o primeiro plano do debate político nacional: o abolicionismo e o republicanismo. Affonso Penna comprometeu-se com o primeiro e recusou o segundo. O estudante se recusou a assinar o Manifesto Republicano de 1870, por achar que o país ainda não estava culturalmente preparado para uma mudança de regime. Como parte dos demais políticos da época, percebia no povo brasileiro a falta de educação, sendo esta necessária para que se desse um governo republicano (VISCARDI, 2015, p.4028-4030). Importa destacar que seu pensamento abolicionista era bastante complexo, ao considerar que a manumissão imediata acarretasse em danos econômicos irreversíveis para os proprietários. Isso posto, colocava-se a favor de indenização após a abolição e da imigração como alternativa mais eficiente para substituição da mão de obra. Para Claudia Viscardi, esse posicionamento se aproximava ao de muitos outros políticos, “especialmente os conservadores, responsáveis pelo progressivo atraso do fim da escravidão” (VISCARDI, 2015, p. 4030).

Affonso Penna, formado em 1870, colou grau com Bias Fortes, Francisco de Assis Tavares, Tomé Pires de Ávila e Rui Barbosa. No ano seguinte defendeu sua tese de doutoramento, sendo o

único aluno a defender tese sobre letra de câmbio⁴. Se considerarmos, como Raimundo Faoro, que a taxa de câmbio compreendia um indicador seguro sobre a “doença ou a saúde” do comércio (FAORO, 2012, p.480), podemos perceber como a escolha do tema assinalava suas preocupações político-econômicas, sendo um prelúdio do seu pensamento e ações no período em que participou do governo mineiro e nacional⁵. Conforme Balmaceda Guedes, terminado o doutorado, Affonso Penna recusou o convite para lecionar na escola onde se formou, preferindo voltar para Minas e iniciar sua carreira de advogado em Santa Bárbara (GUEDES, 1977, p.28). Posteriormente, instalou-se em Barbacena (MG), onde ficou conhecido por advogar em defesa de escravos. Devido às vinculações políticas de sua família, “não tardou para que ingressasse no Partido Liberal em 1874”, sendo eleito deputado provincial no mesmo ano (VISCARDI, 2015, p.4030). Leticia Bicalho Canêdo (2011) afirma que sua carreira política teve parte de seu sucesso consequente do apadrinhamento que recebeu após casar-se, em 23 de janeiro de 1875, com Maria Guilhermina de Oliveira Pena, filha do Comendador João Fernandes de Oliveira Pena, Visconde de Carandaí, e sobrinha do Marquês do Paraná, “um dos políticos de maior influência do período imperial”.⁶

Affonso Pena permaneceu como deputado provincial entre 1874 e 1878, pelo Partido Liberal. Em seguida, elegeu-se deputado geral, ocupando o cargo entre 1878 e 1884 e, depois, entre 1886 e 1889. Sua ascensão no Partido Liberal foi facilitada pelo apoio que recebeu de Martinho Campos e de Afonso Celso – duas figuras célebres da política imperial (LACOMBE, 1986). Apesar de combater o patronato político como mecanismo de ascensão profissional, o jovem valeu-se desses recursos “sob pena de frear suas ambições políticas”. Assim, Claudia Viscardi supõe que

⁴ José Anchieta da Silva indicou que a *These de Doutorado* de Affonso Penna, sobre *Letra de Câmbio*, continha vários enunciados, provenientes de diferentes campos do Direito, utilizados como aportes teóricos e demonstrativos de sua erudição. Profundo conhecedor de latim, seu trabalho apresenta citações a vários autores latinos. Destaca em seu texto as discussões empreendidas por Teixeira de Freitas, crítico do sistema adotado pelo Código Comercial, e que o sistema brasileiro trazia elementos de acordo com a legislação francesa, holandesa e portuguesa (SILVA, 2012, p.180-181).

⁵ Francisco Foot Hardman assinalou que entre 1860 e 1870 aprofundou-se o debate entre protecionistas e livre-cambistas no tocante ao papel do Estado em relação às manufaturas nacionais (2005). Affonso Penna, por meio de suas perspectivas desenvolvimentistas, buscou analisar e apresentar uma tentativa de solucionar o conflito entre “empresários debilitados ante a concorrência estrangeira, que buscam um porto seguro na proteção estatal; e de outro, representantes da grande agricultura, ciosos da liberdade de comércio, que esconjuram como “artificial” a produção de manufaturas” (HARDMAN, 2005, p.85).

⁶ Ricardo Freitas afirma que “no período imperial, o diploma de bacharel em direito era praticamente obrigatório para aquele que pretendesse ingressar na burocracia e/ou fazer carreira política” (FREITAS, 2012, p.362). David Fleischer, ao pesquisar sobre o sistema de recrutamento político em Minas Gerais, afirmou que esse recrutamento compreende um conjunto de experiências adquiridas que possibilitam, tanto em termos de aprendizagem como possibilidades eleitorais, a ascensão ao próximo grau na carreira política. Nesse sentido, o bacharel em direito utilizava de sua formação e do exercício de sua profissão como trampolim para ascender na administração e no poder público (FLEISCHER, 1973).

“talvez tenha sido por essa razão que sempre se recusou a ocupar cargos de direção em partidos políticos” (VISCARDI, 2015, p.4030).

Em 1882, iniciou sua experiência com os cargos do executivo, quando foi Ministro da Guerra no Gabinete Martinho Campos, aos 35 anos de idade. Em 1883-1884, ocupou o cargo de Ministro da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, no Gabinete Lafayette. Em 1885, foi Ministro do Interior e Justiça, no Gabinete Saraiva. Nesse posto, foi signatário da “Lei dos Sexagenários” e reformulou todo o sistema policial, modernizando seus equipamentos e aumentando seus salários (SILVA, 2012, p.181). Affonso Penna também promoveu reformas no sistema penitenciário, melhorando as dependências físicas das prisões conforme os preceitos de segurança e higiene da época. Em 1888, por causa da proximidade com Afonso Celso, que recebeu o título de Visconde de Ouro Preto, tornou-se Conselheiro de Estado. Em decorrência do novo posto, juntamente com Rui Barbosa, integrou a Comissão incumbida de organizar o novo Código Civil Brasileiro – trabalho interrompido pelo golpe militar que resultou na implantação da República no Brasil em 15 de novembro de 1889.

Com a mudança de regime, decidiu abandonar a vida política para dedicar-se à advocacia e ao magistério jurídico. Porém, famoso por ser um político conciliador, seu nome foi citado por ambas as correntes políticas durante a Assembleia Constituinte. Foi eleito para participar da (re)organização do Estado Mineiro e, desde essa data, não conseguiu abandonar a política. Affonso Penna havia atuado com desenvoltura política tanto na frente liberal quanto na conservadora e, por isso, foi convidado pelo recém-criado Partido Republicano Mineiro (PRM) à candidatura ao Senado Estadual para a constituinte de 1891. Seu trabalho tinha por objetivo pacificar os conflitos políticos presentes no Estado e auxiliar na elaboração da Constituição Estadual, exercendo um papel de liderança na comissão criada para organizar seu pré-projeto.

A nova Constituição do Estado derivou, de modo significativo, de suas ideias: “o projeto previa conferir maior autonomia aos municípios, garantindo-lhes rendas extras. Recomendava a construção de uma nova capital para o estado, previa uma estrutura bicameral e o fortalecimento do Judiciário” (VISCARDI, 2015, p. 4032). Durante o mandato de senador estadual, preocupou-se em tornar o Poder Judiciário mais forte e mais democrático no Estado, por meio da instalação do concurso público. Foi um dos defensores da construção de ferrovias em Minas Gerais, o que entendia ser parte de seu compromisso com a melhoria da situação econômica do Estado. Ele

também defendeu a organização da instrução pública, em especial do ensino profissional, percebida como fundamento para alcançar o progresso econômico e social mineiro.

Após a renúncia de Cesário Alvim, em 1892, Affonso Penna foi escolhido pelas diferentes correntes políticas mineiras como sucessor natural do ex-presidente do Estado de Minas Gérias, considerado o mais qualificado para retomar a estabilidade política mineira. Durante o período que governou, entre os anos de 1892 e 1894, conforme as recordações de Balmaceda Guedes, realizou significativos feitos em diversos setores da administração pública, destacando-se a criação da Faculdade Livre de Direito, em Ouro Preto, as políticas direcionadas à instrução pública e à instalação de ferrovias (GUEDES, 1977). Com a vitória de Prudente de Moraes nas eleições presidenciais, Affonso Penna aceitou o convite de ocupar o cargo de presidente do Banco da República, principal estabelecimento bancário da época, no qual permaneceu entre 1895 e 1898, trabalhando em parceria com Rodrigues Alves, então Ministro da Fazenda. Os dois realizaram uma série de reformas econômicas, com objetivo de solucionar a crise financeira do país, após a instituição da política econômica idealizada por Rui Barbosa, antigo Ministro da Fazenda, que ficou conhecida como “Encilhamento” por seus críticos e pela imprensa (VISCARDI, 2015, p. 4034).

Na gestão da presidência nacional de Campos Sales, entre 1898 e 1902, foi designado, em 1899, para presidir a Comissão Industrial de Minas Gerais – instituição criada com objetivo de desenvolver a indústria extrativa do estado. O relatório de conclusão da comissão definia que era necessário o investimento estatal com a finalidade de modernizar a maquinaria, diminuir os custos com fretes na zona metalúrgica do estado e construir estradas de ferro para facilitar o transporte do minério (GUEDES, 1977). Para que tais medidas fossem aplicadas, na concepção de Affonso Penna, era preciso promover uma parceria entre o capital estatal e estrangeiro, meio de viabilizar o crescimento do setor. Em 1900, foi designado Presidente do Conselho Deliberativo de Belo Horizonte.

Para as eleições de 1906, Minas Gerais se articulou a outros estados com o intuito de quebrar a hegemonia paulista na presidência nacional. A coligação, que recebeu o nome de “Bloco”, reuniu os Estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia e Rio de Janeiro, em torno da candidatura de Affonso Penna (RESENDE, 1982). Sua plataforma de governo foi apresentada no dia 12 de outubro de 1905 no Cassino Fluminense, no Rio de Janeiro. A chapa teve Nilo Peçanha (RJ) como vice-presidente, e foi eleita para governar o Brasil de 1906 a 1910, com 97,9% dos votos e a participação de 1,4% de votantes; isto é, recebeu 288.285 votos (SILVA, 2012, p. 183). Destarte,

o ministério que organizou recebeu a alcunha de “Jardim de Infância”, por ser integrado por apoiadores muito jovens e ainda desconhecidos no cenário político da ocasião.

De acordo com suas ideias, críticas em relação às formas rotineiras de recrutamento político, Affonso Penna escolheu seus ministros pautando-se em critérios mais técnicos e menos personalísticos. Conforme Américo Lacombe, “a preocupação do novo presidente, ao organizar seu ministério, foi precisamente não se deixar intimar por nenhum grupo político ou Estado” (LACOMBE, 1982, p. 356). Seu governo, então, foi marcado pela busca por autonomia. Affonso Penna empreendeu diversas realizações durante o período em que ocupou a presidência nacional. Para Steven Topik (1987), seu pensamento desenvolvimentista se devia ao fato de ser proprietário de minas e empresário industrial. Ainda segundo o autor, o governo de Affonso Penna representava uma fusão de tendências intervencionistas do Império com as novas realidades da República. Promoveu forte investimento na infraestrutura do país, a partir da construção de portos, de uma usina hidrelétrica e da expansão das redes ferroviárias e telegráficas (TOPIK, 1987). Estabeleceu diversas obras de saneamento básico, reorganizou o Instituto Manguinhos e criou uma repartição internacional de higiene pública – como em outros países europeus. Affonso Penna, dentre os presidentes da Primeira República, foi o mais comprometido com o desenvolvimento industrial do país, apesar de não abandonar os interesses agrários ainda predominantes (VISCARDI, 2015). Pois “o progresso material foi interpretado como condição primeira para superar-se o atraso e elevar o país” à condição de potência mundial (CAPELATO, 1989, p. 29).

Ao falecer em 14 de junho de 1909, no Palácio do Catete, teve seu mandato concluído pelo vice-presidente Nilo Peçanha, que procurou dar continuidade aos seus projetos. O país inteiro ficou de luto por seu falecimento, recebendo telegramas de conforto e publicações de extensos artigos de diversos lugares do mundo, como, por exemplo, da Argentina, Paraguai, Chile, Estados Unidos da América, Portugal, Bélgica, Itália, Alemanha, Inglaterra, França, Rússia, Espanha (GUEDES, 1977, p. 121). Rui Barbosa, em pronunciamento, afirmou que “se o serviço público tem seus mártires, nunca dessa experiência assistimos o mais singular exemplo” (SILVA, 2012, p. 189). Affonso Penna, na síntese de José Silva, foi “monarquista, foi expoente da República, fazendo-se defensor intransigente da ordem e da legalidade, garantindo a consolidação da República nascente” (SILVA, 2012, p.188). Advogado de méritos, doutor em direito, professor e jurista, exerceu na sua vida pública, as missões de Deputado Provincial e Geral, Senador, Constituinte Estadual, Presidente do Estado, Vice-Presidente da República, Presidente do Senado. Foi o único membro do Gabinete Imperial de Dom Pedro II que se tornou Presidente da República

do Brasil. A alteração dos regimes, pensada como possibilidade de redefinição da vida nacional, não resultou na substituição dos grupos dominantes, mas sim na acomodação das antigas elites dirigentes nos postos da administração pública. Logo, a refundação nacional tornou-se uma recomposição de elites no jogo político e social (VISCARDI, 2012). A trajetória política de Affonso Penna permite inferir que o mesmo pode ser percebido como um dos responsáveis pela garantia da consolidação da República.

O político-intelectual e a produção de repertórios nos espaços de experiência

Para compreender o pensamento político e intelectual de Affonso Penna, foram tomados os lugares de sociabilidade; em que ele foi analisado como integrante dos quadros burocráticos da política mineira e nacional (GOMES, 2004). A rede organizacional estabelece um circuito de sociabilidade que, ao mesmo tempo, situa o sujeito num mundo cultural e lhe permite interpretar o mundo político e social de seu tempo. Segundo Pedro Pádua, os políticos mineiros compartilhavam um vocabulário comum, estavam sujeitos a regras comuns, sendo assim agrupados numa mesma tradição cultural ou cultura política, o que permite que se entendam e se reconheçam uns aos outros (PÁDUA, 2012). A partir do percurso realizado na política mineira e nacional, ele constituiu-se como um intelectual, ao operar com ideias, ainda que não constituíssem um meio de influenciar a vida social de maneira concreta (SOWELL, 2011)⁷. É importante salientar que as reflexões e as atividades de Affonso Penna e sua prática eram circunscritas a determinados espaços sociais – o espaço político e o espaço acadêmico –, articuladas e engendradas a um lugar sem, entretanto, reduzir-se a ele.

Analisar o sujeito intelectual Affonso Penna é percebê-lo em meio aos seus pares, congressistas, juristas e acadêmicos; ou seja, observá-lo em meio aos grupos políticos mineiros e nacionais, integrando a elite letrada do país. Posto que estava inserido em uma situação em que seus pares também trabalhavam e operavam com ideias e conceitos e eram, ao mesmo tempo, aqueles que legitimavam a validade de seu trabalho (SOWEL, 2011, p.18). Portanto, os setores da administração pública, onde Affonso Penna atuou, foram considerados espaços de embates ideológicos, em que o crivo da razão promoveria, ou não, o sujeito entre os seus iguais, conforme a avaliação de suas práticas, discursos e projetos – o seu trabalho intelectual.

⁷ Os conceitos foram compreendidos conforme uma dada realidade social e histórica, dentro de um conjunto de experiências compartilhadas; ou seja, percebidos do ponto de vista social e político, inscritos numa conjuntura histórica e social específica (KOSELLECK, 2006).

Desse modo, de acordo com Angela Alonso, “era impossível distinguir *intelectuais* de *políticos*” (ALONSO, 2002, p.30). Como não havia um grupo social, cuja atividade exclusiva fosse a produção intelectual, “a existência de uma carreira pública, centralizada no Estado, fazia da sobreposição de elites política e intelectual a regra antes que a exceção” (ALONSO, 2002, p. 30). Assim, é necessário considerar que Affonso Penna, ao se formar em 1870, presenciou o movimento intelectual surgido no Brasil, no mesmo ano, nas Academias de Direito, entre outros espaços, associado à difusão de ideias circulantes na Europa e nos Estados Unidos. Esse movimento, gestado nas fissuras do regime imperial, preconizava uma mudança estrutural nos fundamentos coloniais da formação social brasileira, na forma patrimonial do Estado e no regime de trabalho escravo; compreendeu “um amálgama cultural que ajudava a soldar a sociedade imperial” (ALONSO, 2002, p.16-41). A Geração de 1870, caracterizada como marginalizada do poder político em relação ao domínio Saquarema, passou a apontar, baseada num conjunto diversificado de repertórios político-intelectuais, a necessidade de reformas essenciais na organização da economia e do sistema político (ALONSO, 2002, p.42).

A análise dos postos ocupados, após a conclusão dos estudos, contribuiu para entender a cena política mineira; sendo a Assembleia Provincial, o Conselho Imperial, o Congresso Legislativo, a Presidência do Estado e a Presidência da República considerados como lugares de produção e organização do Estado mineiro e nacional. De acordo com Américo Lacombe, a trajetória política de Affonso Penna demonstrou sua atuação tanto na frente liberal quanto na corrente conservadora (LACOMBE, 1986).⁸ Apesar de não ser excluído dos centros de poder, o político mineiro sofreu influências das ideias difundidas pelo movimento intelectual da Geração de 1870. Nesse sentido, passou a advogar por parte do ideário e do repertório compartilhado entre os membros desse movimento; isto é, propostas e conceitos que circulavam entre políticos e letrados e eram ressignificadas por estes. Ao fazer parte dessa experiência, ele estava inscrito em um ciclo da cultura política ocidental.

⁸ Ao tomarmos as considerações de Ilmar Rohloff de Mattos, consideramos por políticos imperiais um conjunto que engloba tanto a alta burocracia imperial – senadores, magistrados, ministros e conselheiros de Estado, bispos, entre outros – quanto proprietários rurais localizados nas mais diversas regiões e nos mais distantes pontos do Império, mas que orientam suas ações pelos parâmetros fixados pelos dirigentes imperiais, além dos professores, médicos, jornalistas, literatos e demais agentes não públicos – um conjunto unificado tanto pela adesão aos princípios de Ordem e Civilização quanto pela ação visando a sua difusão (MATTOS, 2017, p.15-16). Assim, a Frente Liberal consistia no grupo cujo interesse consistia numa política que assegurasse o predomínio de cada grupo em seu âmbito provincial e, posteriormente com a proclamação da República, estadual, e que deveria expressar-se numa distribuição tendencialmente mais equilibrada do aparelho de Estado pelo território Nacional. Por sua vez, a Frente Conservadora, defendia um governo autoritário e centralizado na capital do Estado, o que implicava menor autonomia política e econômica por parte das províncias e, futuramente, dos estados (MATTOS, 2017).

Affonso Penna, assim como os demais políticos mineiros, concebeu para o Estado a missão pedagógica de educar a população para o progresso, percebida como uma das estratégias para se atingir o desenvolvimento econômico e social. Destarte, cabia ao ensino mineiro incorporar uma perspectiva mais ampla, “que ultrapasse a simples instrução escolar” (GONÇALVES, 2012, p. 27). Em defesa dos projetos de instrução pública que procurava instituir, recorreu aos repertórios intelectuais disponíveis referentes à forma de organização da instrução pública, especialmente o ensino profissional, medidas que compreendia contribuir para a questão da reorganização do trabalho – preocupação que defendia desde o período imperial (LACOMBE, 1986, p. 51-52).

Ao defender o engrandecimento mineiro, Affonso Penna apreendeu, reproduziu e produziu repertórios consonantes com seus ideais de progresso e modernização, formados nos respectivos lugares sociais por onde transitou. Os repertórios eram selecionados segundo os projetos de modernização, civilização e progresso que tinha em vista. Em relação à instrução pública e profissional, destaca-se a presença do repertório político-intelectual europeu, especialmente o francês e dos EUA, mobilizados como instrumentos para explicar a conjuntura mineira e evidenciar as linhas de ação para nela intervir. Verificou-se que nos discursos, mensagens e projetos políticos elaborados por Affonso Penna, recorria-se aos projetos políticos instituídos no exterior e aos grandes nomes da política internacional para validar e fundamentar sua argumentação ou criticar e refutar as argumentações apresentadas por seus pares.

As interpretações dos repertórios provenientes do estrangeiro não tinham por objetivo a construção de determinadas teorias narrativas nem a reprodução de sistemas teóricos; foram utilizadas, em diversas situações, para legitimar a argumentação política. Sua origem não se limitava à experiência pessoal direta; os repertórios chegavam ao país e a Minas Gerais por meio de revistas, jornais, livros e publicações científicas. Essas noções integram um diverso repertório de ideias mobilizadas por Affonso Penna, assim como os demais políticos mineiros, que procuravam inserir Minas Gerais no rol das nações modernas e civilizadas. Com intenção de modernizar o Estado, eles recorreram aos recursos teóricos e retóricos disponíveis no “repertório político-intelectual de fins do oitocentos, conforme suas possibilidades de explicar a conjuntura” mineira e evidenciar linhas de ação para nela atuar (ALONSO, 2002, p. 44).

Os discursos demonstraram que Affonso Penna não desejava instalar os modelos apreendidos diretamente no estado mineiro. É importante destacar que se preocupava em adequar tais modelos à realidade sociocultural do Estado. Ele, assim como os demais políticos mineiros,

entendia que a normatização da instrução pública mineira, especialmente o ensino profissional, deveria ser organizada conforme a realidade social e cultural da população. Importa destacar que alguns políticos, nesse sentido, mostraram-se avessos à prática de importar modelos institucionais. Ao discutir a normatização da instrução pública, Affonso Penna passou a defender o ensino profissional como meio mais eficaz de desenvolver economicamente o Estado. Portanto, ao contrário da cultura literária, que a sociedade culta anteriormente prezava, o ensino deveria atender às necessidades materiais e científicas do período, voltar-se para o aprimoramento das técnicas industriais e para o aprendizado das mesmas.

Affonso Penna pertenceu a uma cena cultural e intelectual heterogênea, marcada pelo amálgama das ideias circulantes do período, cujos referenciais remetiam à modernidade experimentada na Europa Ocidental e nos Estados Unidos da América. Essas noções, díspares sob muitos aspectos, compartilhavam certas semelhanças nos diferentes discursos em que estiveram presentes, conferindo certa unidade ao ideário cultural das elites dirigentes do período: foram conduzidas nos meandros do pensamento político pelo ideal de progresso. Isto posto, entender seus discursos significa relativizar e historicizar os significados impregnados nos textos que produziu e nos conceitos que mobilizou em seus repertórios. Desse modo, situar seus discursos em meio à conjuntura histórica, social e cultural do político corresponde a percorrer os espaços e as experiências que vivenciou. Conforme a definição empregada por Reinhart Koselleck (2006), entende-se por espaço de experiência as vivências de Affonso Penna na Academia de Direito de São Paulo, na Assembleia Provincial, no Congresso Mineiro, na Presidência do Estado e na Presidência do país, entre outros cargos ocupados na administração pública, locais onde produziu seus discursos, que descortinavam seus anseios, suas angústias, suas esperanças e seus desejos. Foram locais de produção dos repertórios mobilizados na relação entre o passado e o futuro, vivenciada pelo político mineiro.

Os discursos mobilizados por Affonso Penna foram analisados conforme a metodologia adotada por Patrick Charaudeau. Para o autor, os discursos políticos se inscrevem em uma prática social, mobilizados num espaço público, permeados pelas relações de poder nele circunscritos (CHARAUDEAU, 2013, p.16). Destarte, os vocábulos e os conceitos usados no discurso não possuem sentidos fixos; isto é, seus significados derivam da interpretação e posição ideológica do enunciante e do receptor (K.V. SILVA; M.H.SILVA, 2009). Eni Orlandi destaca que não há discurso que não se relacione com outros. Conforme a autora, os sentidos derivam das relações que constituem: “um discurso aponta para outros que o sustentam” (ORLANDI, 2009, p.39). John

Greville Pocock afirma, nesse sentido, que analisar o discurso político implica estudar fatos históricos, uma vez que “faz parte desse enfoque pensar os discursos como ações para reagir a fatos passados, modificar fatos presentes ou criar futuros” (POCOCK, 2013, p. 9). Desse modo, observar os discursos produzidos na cena política mineira significa observar as múltiplas relações constituídas entre as ideias de Affonso Penna, algumas das principais ideias circulantes da época sobre progresso e instituição do ensino profissional, e as produções discursivas de seus pares; isto é, as produções discursivas da elite dirigente.

Os discursos do Progresso: a trajetória da instrução profissional no cenário mineiro

O conceito de progresso era mobilizado entre os políticos brasileiros como um amálgama de sentidos, sendo que o estudo específico do cenário mineiro demonstrou a mesma consideração sobre as ideias e usos relativos a este termo. Estava comumente associado à ciência como critério de verdade, às ideias evolucionistas de Spencer, ao desenvolvimento econômico ligado à produção industrial, aos serviços prestados pela administração pública na área dos transportes, da saúde e da instrução pública. Pedro Pádua demonstrou que o principal significado do conceito de progresso, identificado nos discursos analisados, estava relacionado ao desenvolvimento material e econômico, baseado na agricultura, na indústria e na pecuária (PÁDUA, 2012). As elites dirigentes mineiras concebiam o progresso como desenvolvimento da produção material, por meio do aprimoramento das técnicas agrícolas e do incentivo à criação de indústrias. O progresso almejado tinha seus referenciais nas experiências dos núcleos sociais da Europa Ocidental e dos Estados Unidos da América. Desejava-se uma aproximação das concepções de progresso técnico, científico e social vigentes nesses lugares – percebidos como modelos mundiais na “esteira da expansão capitalista” (GOODWIN Jr., 2015, p. 83).

Atingir a civilização seria também atingir a modernidade. De acordo com Reinhart Koselleck, a busca pela modernização – rápida – passa por esse critério: aos países tidos como menos desenvolvidos restava selecionar e adaptar políticas e projetos de núcleos centrais considerados modelos (KOSELLECK, 2011, p. 46-47). Os políticos mineiros, desse modo, atentaram-se para essas questões, ao perceberem a necessidade de se desenvolver a economia e a sociedade, a fim de participar do rol das sociedades civilizadas. Por intermédio de uma ação política coordenada e da expansão regulatória do governo do Estado, empregaram medidas ora centralizadoras, ora liberais, com intuito de trazer Minas Gerais para o caminho do progresso, da

civilização e da ordem – percebida como manutenção da estabilidade social e política (FERES Jr.; NORONHA DE SÁ, 2014, p. 219-220).

A implantação de projetos de progresso feita pelas esferas do poder público caracterizava-se, de acordo com Otavio Dulci, como processo de *modernização conservadora*. O autor afirma que o aspecto central do modelo de modernização conservadora é a *primazia de fatores políticos sobre fatores de mercado* (DULCI, 1999, p.26). O poder público, desse modo, arbitrava e dirigia os negócios econômicos. A permanência dos políticos do Império na estrutura de poder da República contribuiu para que práticas conservadoras convivessem com medidas compreendidas como progressistas. A sociedade tradicional ainda estava presente na sociedade moderna que se constituía. Ao final do século XIX e início do século XX, Minas Gerais vivenciou uma modernização relativa, em que ora sobressaíram as características da tradição conservadora, ora as características das práticas sociais modernas nos projetos legislativos instituídos pelo Congresso Mineiro.

A trajetória de Affonso Penna pode ser tomada como a permanência da tradição na modernidade que se inaugurava com a Proclamação da República. Político renomado no Império, destacou-se atuando tanto na corrente liberal quanto nos postos sob domínio do grupo conservador, e prosseguiu trabalhando na administração pública durante a República. A análise de seu pensamento político permitiu constatar que, durante sua prática, sobressaíram ideias liberais e conservadoras norteadoras de seu trabalho político. Ao refletir sobre o período em que presidiu o Estado de Minas Gerais, afirma em carta a David Campista, datada de 08/10/1895, que era “o dever do Estado impulsionar o progresso da riqueza pública como meio de aumentar os próprios recursos, fazendo a felicidade dos particulares” (LACOMBE, 1986, p. 207). Américo Lacombe, desse modo, indica em seu estudo que, durante a presidência do país, na gestão de Affonso Penna “triunfavam os apologistas do protecionismo industrial, da intervenção estatal do governo nos negócios do café e da reforma financeira”; isto é, eram renegados “os velhos princípios da economia liberal pura. Dispunha-se a estimular as atividades econômicas pela proteção alfandegária, introdução de colonos e desenvolver os meios de comunicação” (LACOMBE, 1986, p. 297-374).

Desde o Império, discutia-se na cena política a necessidade de prover instrução pública, criar boas leis e incentivar a imigração, entre outras medidas vinculadas ao propósito do progresso. Os temas de instrução pública e instrução profissional sobressaíram nos debates políticos devido à

grande massa de analfabetos existentes no país. Apesar do escravismo ser percebido como entrave aos projetos de progresso e de civilização do Brasil, a partir de 1870, destaca-se que foram poucas as exceções de renome político que incorporaram os escravos aos discursos civilizatórios. Affonso Penna, ligado ao seu partido, não foi uma delas – chegou a adotar postura contrária à abolição sem indenização aos proprietários, temeroso das consequências que isso poderia trazer à economia. Porém, foi um constante defensor da instituição da instrução pública e da imigração como meios de alcançar o desenvolvimento social e econômico (LACOMBE, 1986; VISCARDI, 2015).

Para adentrar o rol das nações civilizadas, era preciso organizar a instrução pública e profissional, ao inculcar na população o imperativo das leis – especialmente após a instalação do regime republicano – e a valorização do trabalho. Pensada como fator de transformação social, a escola e a escola profissional seriam um instrumento de formação e disciplinamento das camadas pobres e trabalhadoras do Brasil, devendo contribuir para unificar possíveis dissonâncias e fazer frente à desordem das ruas, transformando esses segmentos em participantes ordeiros do corpo social, cidadãos e trabalhadores úteis à pátria (CUNHA, 2000a). O ensino público e de formação do trabalhador não foram instituídos de modo uniforme ao longo do tempo, nem organizados de forma desconectada das tramas sociais⁹.

Os projetos de instrução foram elaborados para produzir o Estado Monárquico e, posteriormente, o Republicano, visando educar e civilizar a população a fim de se alcançar o progresso da nação.¹⁰ Desse modo, a Assembleia Provincial, o Conselho Imperial, o Congresso

⁹ Destaca-se que a alteração do regime tornou o “Estado unitário então existente em República Federativa, com a transformação das antigas províncias em Estados (art. 2º da Constituição de 1891); adotou-se o governo presidencialista”, entre outras mudanças (CAVALCANTI, 2012, p.313). Os Estados, nesse sentido, respeitando a Constituição Federal, podiam se autogerir em relação aos âmbitos dos poderes federal, executivo e judiciário. Conforme Hebe Mattos, “a Constituição sancionada em 1891 consagra o presidencialismo, com mandato de quatro anos, e o federalismo, com grande autonomia para os estados, que teriam constituição própria, forças públicas armadas, capacidade de contrair empréstimos internacionais e justiças estaduais específicas, ainda que subordinadas a uma legislação unificada e à Justiça Federal” (MATTOS, 2012, p.91-91). Logo, a reflexão de Nina Trícia Disconzi Rodrigues, na qual afirma o federalismo como uma ideia anterior à República, descrevendo que no processo histórico brasileiro, os diversos conflitos anteriores à Proclamação da República formaram a etimologia do federalismo no país. Para a autora, “assim, conforme ponto de vista definido nessas páginas, não se pode dizer que ele surgiu apenas com a República, em virtude da história de lutas ter sido duramente contida entre as províncias e o centro. Sendo assim, pode-se dizer que, ao longo da nossa história, foi consolidada uma cultura federalista, que explodiu no crepúsculo do Império, quando já havia solo fértil para tal empreitada” (RODRIGUES, 2010, p.105). Portanto, ao considerarmos a autonomia dos Estados preconizada pelo regime federalista, percebemos que as reformas da Instrução Pública foram implantadas em tempos distintos e seguindo matrizes de ideias diferentes em cada unidade da federação brasileira.

¹⁰ Perquirir sobre as mudanças vislumbradas nas Leis e Regulamentos sobre Instrução Pública, presentes nos debates e discursos das elites dirigentes, significa estabelecer quais intervenções foram realizadas pelo governo, no âmbito da educação, entre o final do século XIX e início do século XX. A difusão das noções de progresso, modernidade e civilização seria de responsabilidade das instituições de instrução pública e formação profissional (LIMA, 2016, p.30). No período imperial, portanto, o trabalho legislativo das Assembleias Provinciais e dos Presidentes de Província

Legislativo, a Presidência do Estado e a Presidência da República podem ser considerados espaços onde se promovia a normatização do ensino, cujo objetivo seria tornar a criança, o jovem e o adulto, trabalhadores cidadãos (GONÇALVES, 2012, p. 17). Assim, a busca rápida pelo progresso encetou a discussão política sobre os métodos de instrução, que deveria ocorrer no tempo mais reduzido possível e de maneira satisfatória (LAGES, 2013, p. 21). As diversas políticas referentes à instituição e consolidação de escolas de instrução pública e profissional, aplicadas na Europa e nos EUA, tornaram-se modelares para os debates políticos sobre a criação de escolas de ensino público e formação do trabalhador no Brasil.

A instalação da instrução profissional foi defendida entre os políticos como um dos principais elementos do progresso e meio para o desenvolvimento da indústria. Rita Cristina Lima Lages define que “a condição do progresso estava associada àquela de melhoramentos materiais; esses, por sua vez, garantidos pelo progresso da indústria” (LAGES, 2013, p.75). O sistema de instrução destinado ao povo deveria prover, além das capacidades morais, a habilitação do sujeito para a atividade industrial. Em Minas Gerais, assim como em outras unidades da federação brasileira, não era raro encontrar nos discursos das elites dirigentes a ideia de que a educação era instrumento transformador da sociedade. O projeto educacional se cumpriria na criação da identidade do indivíduo por meio do trabalho, a partir do trabalho livre com qualificação técnica, resultante de um processo educacional racionalmente estruturado e competentemente administrado (DULCI, 1999, p. 161). Um discurso de Affonso Penna, quando senador mineiro,

implicaram em intensas atividades para o ordenamento legal da instrução pública (ANDRADE, 2007, p.21). A elite dirigente, formada em sua maioria de bacharéis de direito, compartilhava da fé no caráter pedagógico da lei, que visava produzir, por meio de diferentes legislações sobre o ensino, comportamentos e condutas considerados modernos e civilizados. Os políticos, sob a perspectiva iluminista, percebiam esta questão diretamente ligada à escolarização da população pobre e livre, discutindo a necessidade de instruir o povo para garantir a ordem social (INÁCIO; FARIA FILHO; ROSA; SALES, 2006, p.08). Nesse período, o discurso do ensino público como promotor da construção da identidade e unidade nacionais estava difundido em diversas nações. Para Rita Cristina Lima Lages, os projetos de instrução pública, entre os projetos que convergiram para a formação do Estado Nacional, foram compreendidos como um dos principais investimentos que o governo imperial deveria realizar (LAGES, 2013, p.21). O advento da República, por sua vez, assinala que a organização e instalação da instrução pública deve acompanhar as mudanças de ampliação da oferta e ensino e de um maior uso social da leitura e da escrita, ocorridos em vários países da Europa e dos Estados Unidos da América. Portanto, vislumbrados como panaceia de diversos problemas sociais, os projetos nacionais de instrução pública tiveram seus referenciais nos principais núcleos sociais da Europa Ocidental e, um pouco mais tarde, dos EUA. Desse modo, “essa circulação, de ideias, mas também de práticas, debuta nos Oitocentos e se estende até meados dos anos 1950” (VALLE, HAMDAN, DAROS, 2014, p.15). Sob uma perspectiva baseada na influência marcadamente liberal e positivista, a instrução deveria ser capaz de transformar uma população majoritariamente rural e pobre em cidadãos úteis à pátria.

pode ser tomado como exemplo, devido às argumentações apresentadas durante o encaminhamento do projeto da primeira lei que propunha reformar a instrução pública no Estado:

Nós não precisamos de educação literária: precisamos antes de tudo, de instrução profissional e técnica. (Apoiados). As condições do Estado Mineiro são as mais apropriadas para o desenvolvimento da lavoura e das indústrias; mas estas principais fontes de riqueza, não se poderão desenvolver convenientemente, enquanto não criarmos institutos, que formem cidadãos com a instrução precisa para explorá-las. (Anais do Senado Mineiro, 1891-1892, p. 296)

Affonso Penna não foi o único político a advogar pela necessidade de se criar institutos de ensino profissional no Estado. Além de seu discurso, podemos destacar o pronunciamento do senador Afrânio de Mello Franco, em concordância com suas ideias:

Sr. Presidente, o Sr. Conselheiro Afonso Pena, fez sentir, há dias, quanto é deficiente, entre nós, o ensino técnico e profissional: porquanto até hoje não temos tratado senão da educação clássica, que prepara alunos para as faculdades de direito e outras: mas estes moços ficam inutilizados para qualquer outra carreira industrial [...] Era, pois, preciso corrigir esta educação, dando aos brasileiros o ensino técnico e profissional, porque agora é que começa a desenvolver-se a indústria no Estado, aumentar a riqueza pública e desenvolver, por modo extraordinário, a atividade industrial. Portanto, o ensino deve acompanhar esta evolução. S. Exc. demonstrou a necessidade do ensino técnico e profissional. (Anais do Senado Mineiro, 1891-1892, p. 306).

Os discursos dos políticos mineiros, ao longo de todo o século XIX e início do século XX, sugeriram a articulação entre a instrução pública e desenvolvimento econômico (FARIA FILHO; GIL; ZICA, 2012, p. 9). Conforme Renata Fernandes Andrade, a quantidade de Leis e Regulamentos publicados no período demonstra o caráter pedagógico das legislações, que manifestavam um ideal a ser realizado: difundir, por meio da educação, “os hábitos e os costumes considerados modernos e civilizados”. Ainda segundo a autora, a “Lei ordenaria as relações sociais, bem como civilizaria a população” (ANDRADE, 2007, p. 24). Por isso, era necessária a mobilização de busca de estratégias “que visavam não apenas criar novos instrumentos de controle social”, mas também adequar as condutas “às exigências colocadas pela marcha da civilização e do progresso”. No interior das discussões da criminologia, pensava-se numa educação moral para as crianças que ainda não haviam cometido crimes, mas que representavam riscos potenciais à delinquência.

A reforma da educação teve, como um de seus princípios norteadores, a preocupação com a função educativa da escola na formação do caráter da criança. A defesa do caráter formativo da educação coincide com as posições de outros intelectuais brasileiros e mineiros, principalmente advogados e médicos. Segundo Marcos César Alvarez, houve, nos tempos iniciais da República,

forte preocupação com a crescente pobreza urbana e com o aumento significativo do número de crianças pobres, abandonadas e delinquentes (ALVAREZ, 2003, p. 158). Logo, a formação profissional, ou ensino pelo e para o trabalho, destinava-se às crianças delinquentes, oferecida nos espaços das oficinas. Para Otávio Dulci (1999), a educação para o trabalho seria realizada em duas situações: por meio do ensino profissional, nas escolas, e da instrução prática de trabalhadores adultos.

O interesse republicano pela implantação do processo de formação profissional no Estado foi se materializando a partir da Lei nº 41, de 1892, quando se instituiu o ensino profissional no âmbito das escolas normais, do ensino agrícola e zootécnico, do curso de agrimensura, comercial e de farmácia¹¹. Em mensagem ao Congresso Mineiro, lida na terceira sessão ordinária, de primeiro de maio, o presidente do Estado afirma que:

O ensino agrícola e o profissional são matérias que merecem especial atenção dos poderes públicos. [...] A difusão do ensino técnico e profissional é uma das maiores necessidades da indústria mineira. Talhado pela sua situação geográfica e pelos recursos naturais de que dispõe para um brilhante papel entre os países industriais, o Estado de Minas deve cuidar de lançar as bases de sua futura grandeza, preparando obreiros e artistas para suas indústrias. É neste assunto, mais do que em outro qualquer, que muito deve preponderar a ação das Câmaras municipais, auxiliadas pelo poder estadual. Compreende-se que as indústrias variem conforme os elementos e matéria prima a aproveitar nas diversas zonas do Estado, e assim impossível é adotar um tipo uniforme, para os estabelecimentos que forem criados. (PENNA, Affonso. Anais do Senado Mineiro, 1893, p. 24).

Percebe-se que, além da preocupação destinada à instrução profissional, o presidente do Estado observava a necessidade de criar estabelecimentos de ensino profissional conjugados à realidade econômica das diferentes regiões que compõe o território mineiro. Seu pensamento desenvolvimentista norteava-se para o aproveitamento das potencialidades que cada região do Estado poderia oferecer ao progresso econômico e social. Entretanto, Affonso Penna destaca, na já citada carta enviada a David Campista, em 1895, ao refletir sobre seu governo na Presidência do Estado, que “o ensino técnico é um dos passos para o progresso de Minas e apenas pude encaminhar o funcionamento de dois, e assim por diante” (LACOMBE, 1986, p. 297). Destaca-se que nos primeiros dez anos do regime republicano em Minas Gerais foram encontradas onze leis

¹¹ A Lei nº 41 tramitou no Congresso Legislativo, a partir da Câmara dos Deputados, e foi apresentada pela comissão de instrução pública em setembro de 1891, dois meses após a decretação e promulgação da Constituição do Estado de Minas Gerais. Mesmo sendo considerada uma lei ampla e complexa por ter que contemplar os vários níveis da instrução pública (primária, secundária, superior e profissional) e por ter que se adequar às novas formas de organização da República, o seu tempo de tramitação teve uma duração curta de somente onze meses.

que tramitaram no Congresso e que tiveram por objetivo a reforma ou a modificação da instrução pública (GONÇALVES, 2010/2011).¹² Tais modificações ocorreram principalmente na instrução pública primária. Ressalta-se que, nesse período, o ensino profissional, primeiramente, estava relacionado à indústria agrícola, de modo que os primeiros debates se voltaram para o estabelecimento de Escolas Práticas Agrícolas.

As leis que sucederam a Lei Nº 41 foram produzidas com o intuito mais de aprimorá-la do que propriamente modificá-la. As alterações ocorreram mediante argumentação de que serviriam para promover a melhoria da situação de degradação em que se encontrava o ensino em Minas (GONÇALVES, 2010/2011). Assim, a Lei nº 203, de 1896, expressão mais contundente dessa iniciativa, propôs o ensino profissional primário no Estado, criando o Instituto de Educandos e Artífices, com a função de formar operários e contramestres “ministrando-se a destreza manual e os conhecimentos técnicos”. Esse ensino seria realizado em institutos oficiais sob a forma de internato e se destinava, principalmente, às crianças “desvalidas da fortuna e da sorte”, com idade entre nove e treze anos. Previa a aprendizagem dos ofícios de armeiro, abridor, alfaiate, chapeleiro, carpinteiro, ferreiro, couteleiro, dourador, litógrafo, pedreiro, oleiro, ourives, sapateiro, fundidor, dentre outros. Seu funcionamento se daria sob a orientação de um profissional com a competência do exercício da profissão. Por último, o educando que mais se destacasse pelo comportamento e aproveitamento das aulas poderia ser indicado para contramestre pela diretoria.

Pensada para ser modelo de ensino, essa modalidade de instrução, ainda que não tivesse alcançado êxito no curto prazo, viria a ser implantada em diferentes locais do Estado, com o objetivo de ser o centro de formação de operários e contramestres. O insucesso inicial na execução da referida lei foi atribuído à falta de “consignação de verba no orçamento”. Em 1899, mediante a

¹² 1. Lei nº 41 – de 3 de agosto 1892 - Dá nova organização à instrução pública do Estado de Minas; 2. Lei nº 73 - 27/07/1893 - Autoriza o governo do estado a pôr gradativamente em execução as disposições da lei nº 41 de 3 de agosto de 1893, relativa ao ensino agrícola e zootécnico, expedindo o respectivo regulamento, e a subvencionar as municipalidades que fundarem e mantiverem fazendas modelo, escolas agrícolas, industriais ou pastoris, estações agrônômicas, etc.; 3. Lei nº 77 – de 19 de dezembro de 1893 - Divide o Estado em 10 circunscrições literárias, tendo por sede as cidades em que há Escolas Normais. – Altera diversas disposições da lei nº 41 de 3 de agosto do ano passado e dá outras providências; 4. Lei nº 103 - 24/07/1894 - Autoriza o Presidente do Estado a fundar duas escolas agrícolas nas cidades de Oliveira e Entre Rios; 5. Lei nº 104 - 24/07/1894 - Cria junto a cidade do Curvelo, uma fazenda escola, destinada ao ensino prático de agricultura e indústria pastoril, e contém outras disposições a respeito; 6. Lei nº 140 - 20/07/1895 - Reforma o ensino agrícola e zootécnico do Estado; 7. Lei de nº 203 – de 18 de setembro de 1896 - Organiza o ensino profissional primário; 8. Lei nº 221 – de 14 de setembro de 1897 - Contém disposições relativas à instrução pública primária e secundária; 9. Lei nº 234 – de 27 de agosto de 1898 - Regula a substituição dos lentes e professores dos estabelecimentos de ensino e contém outras disposições; 10. Lei nº 259 – de 10 de agosto de 1899 - Cria cadeiras de instrução primária em diversas localidades; 11. Lei nº 281 – de 16 de setembro de 1899 - Dá nova organização à instrução pública do Estado de Minas Gerais.

crise financeira instalada, as discussões sobre a reforma da educação pautaram-se pela situação financeira do Estado. A referência à falta de subsídio financeiro foi justificativa constante dos políticos mineiros para a não implantação do ensino técnico/profissional no Estado. As opiniões foram divididas entre aqueles que apoiavam uma reforma cujas medidas vinculavam-se à economia do erário público, por meio do corte de verbas e de serviços de instrução pública, e os que afirmavam a necessidade de uma reforma, mas sem fazer economia nos serviços de instrução. Porém, em consequência da crise, a instituição de um projeto mais amplo no âmbito da educação e instrução profissional foi inviabilizada. A reforma do ensino público, instituída pela Lei N° 41 de 1899, estabelecia o enxugamento das escolas normais e a supressão das escolas rurais. Apesar de vários protestos contra a medida, a lei foi aprovada e várias escolas foram fechadas pelo território mineiro.

Às mudanças geradas pela lei de 1899, não correspondeu a satisfação dos políticos mineiros com a condição dos serviços prestados na instrução pública. Assim, houve um novo impulso no processo de escolarização vivenciado em Minas Gerais a partir de 1903. Sob os princípios republicanos, de contornos próprios, constituiu um programa de modernização, alicerçado, principalmente, no ensino agrícola. Compreendia um dos pressupostos do projeto de *desenvolvimentismo mineiro*, engendrado pelo Estado, por meio da presidência de João Pinheiro, e pelas *classes produtoras*; isto é, empresários, fazendeiros e criadores de gado. Nesse sentido, um dos principais marcos desse projeto foi o Congresso Agrícola, Industrial e Comercial, realizado em Belo Horizonte, em 1903, com anuência e apoio de Affonso Penna, que, à época, ocupava o cargo da vice-presidência nacional.

O evento foi um dos principais cenários de enunciação da instrução agrícola enquanto instrumento de organização do mercado de trabalho no campo e de “disseminação de inovações técnicas no trato com a terra e com os rebanhos”. O Congresso foi criado para atender à necessidade da transformação do trabalho por meio da qualificação da mão de obra. O ensino, portanto, deveria ser ampliado e melhorado em conformidade com as mais modernas práticas produtivas. A situação demandava ações para melhorar a qualidade do ensino, da formação dos professores e de melhoria das edificações destinadas às aulas. Assim, foi instituída a Lei N° 444, de 1906, responsável pela criação do Ensino Técnico Prático e Profissional, como complementar ao grupo escolar. A legislação integrava o projeto de João Pinheiro, que previa o ensino profissional como uma das principais alternativas para solucionar o problema da agricultura. A elaboração desta lei teve como referência o projeto de modelo de ensino francês, que já estabelecia o ensino primário

regular e o ensino profissional, e as principais ideias do Congresso Agrícola de 1903. Essa modalidade de ensino foi incluída na reforma do ensino primário, passando a ser um componente a mais na sua nova organização, recebendo, inclusive, o tratamento de Curso Técnico Primário.

Nota-se que, durante o governo de João Pinheiro, foi colocada em prática a política econômica voltada para o desenvolvimento econômico e social, sendo priorizadas a produção agrícola, a instrução pública e a qualificação da mão-de-obra. A indústria agrícola, considerada como a base da economia mineira, incentivou significativos investimentos na infraestrutura de ensino agrícola e nas modalidades de instrução elementar e prática. Tais ações se assemelham aos programas de formação profissional defendidos por Affonso Penna que, em 1906, acabava de eleger-se para presidência nacional. Em seu primeiro discurso ou manifesto inaugural, pronunciado em 15 de novembro de 1906, percebe-se o compromisso e o objetivo de desenvolver projetos direcionados à instrução pública e formação do trabalhador, indicados nos seguintes itens:

41. A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional, muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis. As escolas de comércio, que começam a ser instituídas em diversas cidades comerciais, vêm satisfazer a uma grande necessidade do país, e convém que sejam auxiliadas e animadas.

42. Sem comércio ativo e próspero, só lentamente poderemos conseguir a acumulação de capitais indispensáveis ao incremento dos diversos ramos da atividade econômica.

43. É preciso, pois, proporcionar à nossa mocidade meios de se aparelhar para exercer com inteligência e proveito a nobre profissão que tão profícua influência tem no mundo moderno

[...] 55. Do conjunto dos problemas que reclamam mais prontamente os cuidados do poder público no Brasil, destaca-se evidentemente o da instrução, nos seus variados ramos.

56. Nas democracias, em que o povo é responsável pelos seus destinos, o esclarecimento e educação do espírito dos cidadãos constituem condição elementar para o funcionamento normal das instituições. (BONFIM, 2008, p. 97-99)

Para Celso Suckow Fonseca, o pronunciamento de Affonso Penna significava a “evolução do pensamento dos dirigentes do país, pois era a primeira vez que um Presidente da República fazia referência ao assunto em sua Plataforma de governo” (FONSECA, 1961, p.160). Ao sancionar o decreto nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906, o presidente da República criava o Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, sendo uma de suas atribuições os assuntos referentes à formação profissional. Ressalta-se que nas mensagens presidenciais dirigidas ao Congresso Nacional, dos anos de 1907 e 1908, permaneceram constantes suas ressalvas sobre

o ensino profissional. Celso Fonseca indica que, devido às pressões econômicas para melhoria da qualificação do trabalhador decorrentes do estabelecimento de fábricas, a plataforma de governo sobre instrução profissional representava uma aspiração comum de instituir um “ensino que permitisse um melhor desenvolvimento da indústria” (FONSECA, 1961, p. 161).

A expansão da industrialização e o crescimento urbano embasaram medidas que buscavam ampliar a oferta de ensino profissional como meio de formação e qualificação da mão-de-obra, adequada às novas demandas da produção econômica e normas sociais. A escola técnica tinha por imperativo instituir na criança, no jovem e no adulto as normas de produção industrial. Pois seria nesse processo de afirmação da necessidade de educação do trabalhador como meio de inseri-lo na sociedade urbana e industrial que as escolas profissionais, destinadas às camadas pobres, passariam a fazer parte do cenário brasileiro (CHAMON; GOODWIN JR., 2012). Portanto, era urgente a tomada de providências do poder público que viabilizasse a instrução profissional.

Porém, a 14 de junho de 1909 faleceu Affonso Penna, e caberia ao vice-presidente perpetuar seu projeto de criar institutos de ensino de ofícios pelo país. No mesmo ano, em continuidade ao projeto de expandir o ensino profissional, foi instituído o decreto nº 7.566, pelo presidente do país, Nilo Peçanha, que determinava a instalação de 19 escolas de ensino profissional pelo Brasil, cujo objetivo inicial era o de ministrar ensino técnico profissional de nível primário, gratuitamente, para crianças na idade de 10 a 13 anos. Assim, os conteúdos ministrados visavam, além da alfabetização, catequizar as crianças, retirando-as da ociosidade e impondo noções de respeito à ordem legal e aos costumes que procuravam difundir dentro de um projeto civilizatório. Portanto, derivada das iniciativas de Affonso Penna e da materialização do projeto político de Nilo Peçanha, em setembro de 1910, a Escola de Aprendizes e Artífices de Minas Gerais foi inaugurada em Belo Horizonte – embrião do atual Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais/CEFET-MG. Custeada pela União, oferecia gratuitamente o curso primário, o curso de desenho e a aprendizagem de ofícios em cinco oficinas: ferraria, marcenaria, carpintaria, ourivesaria e sapataria (CHAMON; GOODWIN JR., 2012).

Considerações finais

Os discursos de Affonso Penna, assim como os demais políticos de sua época, revelam sua interpretação da instrução pública, especialmente sobre o ensino profissional, como um dos principais instrumentos para se atingir os ideais de progresso, modernização e civilização. Nos debates políticos percebemos forte crença na eficácia da escola como fator de transformação social;

isto é, “viabilizadora da produção e reprodução das formas sociais de vida e de inclusão do sujeito na sociedade, por meio da divulgação da instrução intelectual, física e moral” (GONÇALVES, 2012, p. 18). A constituição de uma sociedade moderna, conforme as expectativas relacionadas à sua organização, estava associada ao avanço da produção econômica por meio da instituição da instrução profissional.

Ao mapear a rede de sociabilidades articulada na política mineira, ideias e projetos, relativos à instrução da população foram compreendidos como “necessários à concretização de uma modernidade aspirada (e sonhada), cuja preocupação consistia em civilizar hábitos e costumes tidos como centrais na condução do progresso” (VALLE, HAMDAN, DAROS, 2014, p. 13). Posto que as legislações implantadas referentes à educação pública, com o advento da república, foram instituídas num cenário de efervescentes debates políticos: a inserção do país na modernidade capitalista associada a um importante conjunto de inovações científicas, técnicas e tecnológicas; a expansão da industrialização e o crescimento urbano; o ideário sobre modernidade, civilização e progresso; o fim da manumissão e os seus consequentes impactos socioeconômicos; e o alijamento de maior parte da população da participação política e do acesso à cidadania.

A instrução pública e profissional era percebida como uma panaceia dos múltiplos problemas econômicos e sociais que assolavam um país que, recentemente, havia adotado o regime republicano e a abolição da escravidão. A escolarização pública e profissional, nos discursos estudados neste trabalho, foi percebida a partir de uma necessidade de organizar o Estado nacional e, sobretudo, mineiro sob novas legislações para dar encaminhamento aos projetos de progresso econômico e social. A educação pública era entendida como recurso para manter a ordem social ou prevenção ao crime: uma nação inserida no espírito da civilização, instruída, educada e orientada para o progresso da indústria, deveria ser uma nação ordeira, logo uma nação educada. Assim, ao Estado caberia o dever de fornecer a instrução ao povo (VISCARDI, 2012).

A falta de escolaridade acarretaria na elevação das estatísticas criminais. Muitos políticos, com a mesma preocupação de Affonso Penna, apontaram a escola como um meio de diminuir a criminalidade, pois a profissionalização dos jovens forneceria a oportunidade para ingressarem na sociedade, contribuindo para o estado de ordem e o progresso da nação. As crianças pobres ou *desvalidas da sorte e da fortuna* também receberam atenção dos políticos mineiros, que percebiam a educação como o instrumento capaz de habilitá-las para a vida em sociedade e a instrução profissional como a maneira de torná-las futuros trabalhadores produtivos. O modelo de escola

adotado para as crianças pobres, portanto, assumiria um caráter prático, e não literário (GONÇALVES, 2012, p.77). Desse modo, Affonso Penna, ao defender a instituição e manutenção da instrução pública e formação profissional pelo Estado, compreendia “a modernização do país, considerando fortemente a aposta de intervenção do Estado na articulação e/ou moderação das forças sociais” (BOMENY, 2001, p. 20).

Era evidente a expectativa entre os políticos mineiros, especialmente de Affonso Penna, quanto à instituição do ensino profissional como argumento estratégico, que integrava grande parte dos projetos de Estado-nação, definidos conforme a noção de ordem e de progresso sociais. A escola serviria de resposta às múltiplas demandas da modernidade: ampliação das habilidades humanas úteis à economia e a formação de indivíduos e de sociedades “melhores e mais civilizados” (VISCARDI, 2012). Nesse sentido, os discursos demonstram o “pressuposto iluminista de superar o atraso pelo saber, que esteve presente em diversas iniciativas educacionais, públicas e particulares, encetadas em momentos diversos do processo de desenvolvimento mineiro” (DULCI, 1999, p. 130).

O ideal de progresso por meio da educação foi compartilhado pelos políticos mineiros. Para organizar a instrução pública no Estado, apropriavam-se dos repertórios disponíveis na cena política mineira, nacional e internacional. Eles reproduziram e produziram repertórios, selecionados no amálgama das ideias circulantes do período sobre ensino público e instrução profissional. As discussões sobre instrução pública foram construídas perpassadas pelas noções de progresso, em que conceitos e teorias foram utilizados seletivamente, segundo uma intencionalidade própria, para defender ou refutar determinada argumentação e delimitar formas de ação.

Na circulação de repertórios e argumentos referentes aos programas de instrução e formação do trabalhador destacam-se as noções apreendidas dos núcleos da Europa Ocidental e dos Estados Unidos da América, como modelos a serem seguidos. Destarte, na competição entre as nações, o ensino, público e profissional, foi pensado como parte de uma estratégia que promoveria o desenvolvimento econômico e social, pressupostos de uma sociedade moderna e civilizada, do povo que o detivesse. Porém, o intento de estabelecer uma escola nos mais modernos modelos de ensino e de instituições, notadamente apreendidos nos países considerados cultos e civilizados, não se concretizou. Em consonância com o pensamento da época, muitos políticos acreditavam que a organização da educação deveria ser adequada ao tipo de sociedade em que se

instalaria. Nesse sentido, ao perceberem a sociedade mineira como atrasada culturalmente, apoiaram o emprego de um projeto educacional mais simplificado, conforme o nível intelectual dos mineiros. Também é forçoso ressaltar que o insucesso inicial na execução do referido projeto foi atribuído à ausência de consignação de verba no orçamento. A referência à falta de subsídio financeiro foi justificativa constante dos políticos mineiros para a não implantação do ensino técnico/profissional no Estado.

Affonso Penna, Virgílio de Mello Franco, João Pinheiro, entre outros defensores da instituição do ensino profissional em Minas Gerais, perceberam a condição do progresso associada às melhorias materiais, sendo essas garantidas pelo progresso da indústria – que necessitava de mão de obra minimamente qualificada. Na expectativa dos políticos mineiros, o progresso material mostrava-se insuficiente para alcançar o engrandecimento mineiro: era preciso conjugá-lo ao desenvolvimento social e à formação técnica do trabalhador, possibilitados pela instrução pública. Seria por meio da educação, a partir do desenvolvimento econômico e social, que Minas Gerais encetaria seu processo de modernização e adentraria o rol das nações civilizadas.

Referências Bibliográficas:

- ADORNO, Sérgio. **Os Aprendizes do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- ALONSO, Angela. **Ideias em Movimento**. A geração 1870 na crise do Brasil-Império. Rio de Janeiro, Paz & Terra/ Graal, 2002.
- ALVAREZ, Marcos César. **Bacharéis criminologistas e juristas: saber jurídico e nova Escola penal no Brasil**. São Paulo: Método, 2003.
- ANDRADE, Mariza Guerra de. **A educação exilada: O Colégio do Caraça**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.
- ANDRADE, Renata Fernandes Maia de. **Organização da Instrução na Província de Minas Gerais: da Legislação aos Relatórios dos Presidentes (1850-1889)**. Dissertação de Mestrado. Uberlândia: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2007.
- Assembleia Legislativa Provincial. **Anais da Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais, 1874-1889**. Ouro Preto: Typ. de J. F. de Paula Castro, 1864-1889. Arquivo Público Mineiro.
- BOMENY, Helena (Org.) **Constelação Capanema: Intelectuais e políticas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.
- BONFIM, João Bosco Bezerra. **Palavra de Presidente: Os discursos presidenciais de posse, de Deodoro a Lula**. Brasília: L.G.E. Editora, 2008.
- CANÊDO, Leticia Bicalho. **Um capital político multiplicado no trabalho genealógico**. Revista Pós Ciências Sociais, vol. 08, nº 25, São Luís/MA, 2011. IN: http://www.ppgcsoc.ufma.br/index.php?option=com_content&view=article&id=470&catid=82&Itemid=114, acessado em 17/01/2016.

CAPELATO, Maria Helena. **Os Arautos do Liberalismo: Imprensa Paulista, 1920-1945**. São Paulo, Brasiliense, 1989.

CARVALHO, José Murilo de. **A Construção da Ordem e Teatro das Sombras**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2013.

CHAMON, Carla Simone; GOODWIN Jr., James William. **A incorporação do proletariado à sociedade moderna: a Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais (1910-1941)**. Revista Varia História, vol. 28, nº 47, 2002. pág. 319-340. IN: <http://www.scielo.br/pdf/vh/v28n47/15.pdf>, acessado em 20/04/2016.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso Político**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

Congresso Mineiro. **Anais do Senado Mineiro do Estado de Minas Gerais, 1891-1906**. Arquivo Público Mineiro.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP, 2000a.

DULCI, Otávio Soares. **Política e recuperação econômica em Minas Gerais**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1999.

FAORO, Raimundo. **Os Donos do Poder – Formação do Patronato Político Brasileiro**. 5ª edição. São Paulo, Globo Editora, 2012.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; GIL, Natália; ZICA, Matheus da Cruz e. **Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX**. Volume 01. Belo Horizonte: Mazza Edições Ltda., 2012.

FLEISCHER, David V. **O trampolim político: mudanças nos padrões de recrutamento político em Minas Gerais**. Revista de Administração Pública. Vol. 7, nº 01. Rio de Janeiro, jan/mar/1973, pág. 99-116. IN: bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/5889/4577, acessado em 21/01/2016.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino profissional**. Volume 01. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961.

FREITAS, Ricardo. **Condenados à Civilização: o positivismo naturalista e a repressão penal no alvorecer da República**. IN: História do direito e do pensamento jurídico em perspectiva. BRANDÃO, Claudio; SALDANHA, Nelson; FREITAS, Ricardo (Coordenadores). São Paulo: Editora Atlas, 2012.

GOMES, Angela de Castro (Org.). **Escrita de Si. Escrita da História**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

GONÇALVES, Irlen Antônio. Congresso Legislativo Mineiro e Educação Profissional: leitura partilhada para construção da República. IN: Progresso, Trabalho e Educação Profissional em Minas Gerais. GONÇALVES, Irlen Antonio (ORG). Belo Horizonte, Mazza Edições, 2012. pág.13-40.

GONÇALVES, Irlen Antônio. **Em nome da Lei: o Congresso Legislativo como lugar de produção da “Instrução que é destinada a fazer do menino um cidadão**. Revista Educação em Foco. vol. 15, nº02, set. 2010/fev 2011. p.153-174.

GONÇALVES, Irlen Antônio; NOGUEIRA, Vera Lúcia. **Educação e Escolarização em Minas Gerais: o Legislativo e o Executivo como produtores da representação dos trabalhadores**.

IN: Progresso, Trabalho e Educação Profissional em Minas Gerais. GONÇAVES, Irlen Antonio (ORG). Belo Horizonte, Mazza Edições, 2012. pág. 41-60.

GOODWIN JÚNIOR, James William. **Cidades de papel: imprensa, progresso e tradição: Diamantina e Juiz de Fora, MG (1884-1914)**. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2015.

GUEDES, Balmaceda. **Afonso Penna**. Belo Horizonte: Academia Municipalista de Letras, 1977.

HARDMAN, Francisco Foot. **Trem-Fantasma. A ferrovia Madeira-Mamoré e a modernidade na selva**. 2ª. ed. revista e ampliada. São Paulo, Companhia das Letras, 2005.

HORTA, Cid Rebelo. **Famílias governamentais em Minas Gerais**. Anais do Seminário de Estudos Mineiros, número 02. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1956.

INÁCIO, Marcilene Soares; FARIA FILHO, Luciano Mendes; ROSA, Walquíria Miranda; SALES, Zeli E. Santos de. **Escola, Política e Cultura**. Belo Horizonte: Argumentum Editora, 2006.

LACOMBE, Américo Jacobina. **Afonso Pena e sua época**. (Coleção documentos brasileiros); V.200. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1986.

LAGES, Rita Cristina Lima. **As vitrines da civilização: referências estrangeiras na instrução pública em Minas Gerais no século XIX**. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

LIMA, Bárbara Braga Penido. **Afonso Penna e os repertórios de engrandecimento mineiro (1874-1906)**. Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso. Princípios e Procedimentos**. São Paulo: Editora Pontes, 2009.

PÁDUA, Pedro Geraldo. **O Conceito de Progresso nas mensagens dos presidentes do Estado de Minas Gerais (1891-1930)**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

PENA, Afonso Augusto Moreira. **Mensagem apresentada ao Congresso Nacional na Abertura da Segunda Sessão da Sexta Legislatura pelo Presidente da República Afonso Augusto Moreira Penna. Rio de Janeiro, 1907**. Biblioteca da Presidência da República. IN: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/affonso-penna/mensagens-presidenciais-1/affonso-penna-mensagem-ao-congresso-nacional-1907/view>, acessado em 10/01/2015.

PENA, Afonso Augusto Moreira. **Mensagem apresentada ao Congresso Nacional na Abertura da Terceira Sessão da Sexta Legislatura pelo Presidente da República Afonso Augusto Moreira Penna. Rio de Janeiro, 1908**. Biblioteca da Presidência da República. IN: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/affonso-penna/mensagens-presidenciais-1/affonso-penna-mensagem-ao-congresso-nacional-1908/view>, acessado em 10/01/2015.

POCOCK, J. G. A. **Linguagens do Ideário Político**. São Paulo: Edusp, 2013.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. **Formação da Estrutura de Dominação em Minas Gerais: O novo PRM 1889-1906**. Belo Horizonte: UFMG/PROED, 1982.

RODRIGUES, Nina Trícia Disconzi. **O federalismo e o desenvolvimento nacional**. Porto Alegre: Editora UniRitter, 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças. Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SILVA, José Anchieta da. **Afonso Augusto Moreira Penna: duas vezes o criador da primeira Faculdade de Direito em Minas Gerais**. Revista Brasileira de Estudos Políticos. Edição comemorativa dos 120 anos da Faculdade de Direito da UFMG (1892-2012), n° 40, pág. 177-192, 2012. IN: <http://www.pos.direito.ufmg.br/rbep/index.php/rbep/article/view/179>, acessado em 15/01/2016.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 2ª Edição. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

SOWELL, Thomas. **Os Intelectuais e a Sociedade**. São Paulo: Realizações Editora, 2011.

TOPIK, Steven. **A presença do Estado na Economia Política do Brasil de 1889 a 1930**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1987.

VALADARES, Antonio Carlos de. **A ascendência portuguesa do presidente Afonso Pena**. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Rio de Janeiro, 1978.

VALLE, Ione Ribeiro; HAMDAN, Juliana Cesário; DAROS, Maria das Dores (Org.). **Moderno, Modernidade, Modernização: a educação nos projetos de Brasil - séculos XIX e XX**. Vol. 2. Belo Horizonte: Mazza, 2014, no prelo. (Coleção Pensar a Educação, Pensar o Brasil).

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. **O Teatro das Oligarquias: uma revisão da “política do café com leite”**. Belo Horizonte: C/Arte Editora, 2012.

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. **Pena, Afonso**. IN: Dicionário Histórico-Biográfico da Primeira República (1889-1930). ABREU, Alzira Alves de (Coordenação Geral). Livro digital. Fundação Getúlio Vargas: Editora FGV, 2015. pág. 4028-4041.

A “teoria da complexidade” de Edgar Morin e suas implicações às políticas educacionais do Estado brasileiro para a educação do campo

La “teoría de la complejidad” de Edgar Morín y sus implicaciones a las políticas educacionales del Estado brasileño para la educación del campo

Franciel Coelho Luz de Amorim

Mestre em Educação
Universidade de Pernambuco
francielupe@gmail.com

Tainá Christine da Conceição Peixoto

Mestre em Educação
Universidade de Pernambuco
ta.inaa@outlook.com

Maria Jorge dos Santos Leite

Doutora em Educação
Universidade de Pernambuco
maria.leite@upe.br

Recebido em: 20/06/2019

Aprovado em: 30/07/2019

Resumo: O artigo analisa a teoria da complexidade de Edgar Morin e suas implicações nas políticas educacionais brasileiras, com enfoque específico na educação camponesa. A análise foi realizada a partir de um estudo bibliográfico sobre as obras do autor, os livros “Sete Saberes necessários à educação do futuro” e “A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento” baseando-se nos fundamentos teóricos de Souza (2014), Giolo (2004), Leher (2003);, entre outros. Os resultados apontaram que o paradigma do “pensamento complexo” converge aos objetivos do imperialismo capitalista em “adequar a educação brasileira às novas tecnologias e demandas do mercado”, demandas que perpassam pela educação. Ressalta-se, ainda, um retorno ao antigo idealismo filosófico, revestido de pensamento novo e moderno, revelando-se como uma posição reacionária diante das contradições entre este próprio pensamento idealista e as ações empreendidas pelo autor no seio das políticas educacionais pleiteadas pelo capital monopolista.

Palavras-chave: Teoria da complexidade; Políticas educacionais; Educação do Campo.

Resumen: El artículo analiza la teoría de la complejidad de Edgar Morín y sus implicaciones en las políticas educacionales brasileñas, con enfoque específico en la educación campesina. El análisis se realizó a partir de un estudio bibliográfico sobre las obras del autor, los libros “Siete saberes necesarios para la educación del futuro” y la “La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento”, basándose en los fundamentos teóricos de Souza (2014), Giolo (2004), Leher

(2003), entre otros. Los resultados apuntarán que lo paradigma del “pensamiento complejo” converge a los objetivos del imperialismo capitalista en “adecuar la educación brasileña a las nuevas tecnologías y demandas del mercado”, demandas que atraviesan por la educación. Se resalta, aún, un retorno a lo antiguo idealismo filosófico, revestido de pensamiento nuevo y moderno, revelándose como una posición reaccionaria frente a las contradicciones entre éste propio pensamiento idealista y las acciones emprendidas pelo autor en el seno de las políticas educacionales pleiteadas por el capital monopolista.

Palabras-clave: Teoría de la complejidad; Políticas educacionales; Educación del Campo.

Introdução

O presente artigo resultou-se da disciplina “Educação e Interdisciplinaridade” do *Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPPI – UPE)* que teve como objetivo discutir uma parte, mesmo que pequena, da bibliografia trabalhada na referida disciplina e sua relação com nosso objeto de pesquisa.

Nossa percepção é de que os problemas da educação não podem ser tratados e investigados de maneira reducionista à base do fenômeno educativo. Isso porque a educação não possui condição de modificar, por ela mesma, os condicionantes sociais, exercendo maiores transformações na sociedade.

Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. [...] entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade. (SAVIANI, 2011, p. 75).

A educação pode exercer um papel coadjuvante na sociedade, seja na manutenção e legitimação de suas contradições, seja no movimento de sua transformação, a partir da adoção de uma pedagogia crítica e revolucionária. Nesse sentido, a educação se configura a partir das condições histórico-objetivas nas quais se estrutura a sociedade, seja como elemento determinado por ela ou como aspecto de contradição e de luta em busca da superação de tal sociedade. Assim sendo, a educação e a escola, para além de uma preposição de superestrutura, integram a base da estrutura econômico-social. Portanto, ambas necessitam ser analisadas no interior da base estrutural geral da sociedade; no caso em estudo, o contexto da questão agrária e seus componentes: altíssima concentração de terras, crescente expansão do capital com base no agronegócio latifundiário, relações precárias e de altíssima exploração da força de trabalho, dentre outros fatores.

Devemos ressaltar, também, que a experiência formativa na disciplina de “Educação e Interdisciplinaridade” foi muito proveitosa e contribuiu à nossa formação enquanto estudantes de educação em nível de Mestrado. A disciplina teve sua parte teórica dividida, sequencialmente, em três grandes eixos temáticos: conceito de interdisciplinaridade; formação de professores e pesquisa em educação. Assim, tais eixos foram interligados, da conceituação às novas práticas de formação de professores, refletindo-se sobre a possibilidade de novas posturas na pesquisa em educação.

Os textos que compõem a bibliografia da disciplina, em sua grande maioria, foram de grande valia, sobretudo os ligados ao campo da formação de professores (José Contreras; António Nóvoa, Maurice Tardif, Istevan Mészáros, dentre outros). No entanto, nos inquietaram alguns dos textos ligados aos fundamentos conceituais, ligados aos conceitos da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade e, sobretudo, ao “paradigma da complexidade”, de Edgar Morin. As considerações “apaixonantes” acerca do texto de Morin por parte de nossos colegas de turma, assim como a desvinculação dessas formulações às relações sociais e à realidade concreta dos sujeitos, nos fizeram estudar com mais afinco e buscar, mesmo que inicialmente, a construção de uma análise crítica a respeito de dois textos de Morin.

Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e “pensamento complexo” - a formulação de uma crítica das implicações dessas teorias na educação

A interdisciplinaridade é apresentada como a primeira perspectiva de superação da fragmentação do conhecimento, que se tornou uma característica expressa na configuração da ciência moderno-burguesa. A operacionalização da interdisciplinaridade na educação pressupõe a busca pela autonomia do saber, buscando superar a fragmentação pelas vias epistêmica, pedagógica e/ou comportamental. No Brasil, se debruçam a estudá-la, autores conhecidos, tais como Ivani Fazenda, Hilton Japiassú e Antônio Joaquim Severino, entre outros. No âmbito epistêmico, para além destes, é notável a influência de pressupostos teóricos internacionais, aos quais destacamos o francês Edgar Morin¹.

A partir das formulações de autores como Morin (2004; 2000), surgem conceituações como as de “complexidade” e “transdisciplinaridade” como princípios² necessários à educação do século XXI. A complexidade é definida por Morin (2000, p. 38) a partir do sentido da palavra *Complexus*

¹ Destaque a partir de duas de suas obras as quais tivemos acesso, leitura e discussão, a saber, *Os sete saberes necessários à Educação do futuro* e *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*.

² Exemplo de trabalho incorporado nesta perspectiva aqui no Brasil, discutido na Disciplina foi *Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido* (SANTOS, 2008).

(o que foi tecido junto), sendo também “a união entre a unidade e a multiplicidade”, uma “cadeia produtiva/destrutiva das ações mútuas das partes sobre o todo e do todo sobre as partes” (MORIN, 2000, p. 64). Daí que surge a interligação com a educação, pois Morin compreende que a educação deve, antes de tudo, operar a reforma do pensamento como base fundamental para se alcançar as condições do “pensamento complexo”. Reformar o pensamento seria a tarefa principal, porque, pela mente, perpassa um núcleo definidor do destino humano, tanto para melhor quanto para pior. “Aquilo que porta o pior perigo traz também as melhores esperanças: é a própria mente humana, e é por isso que o problema da reforma do pensamento tornou-se vital” (MORIN, 2000, p. 75).

Já a transdisciplinaridade, conceito fundamental para a compreensão da teoria da complexidade em Morin, seria um estágio de educação que vai para além das práticas interdisciplinares, em que a parte não se separa mais do todo, inexistindo o tratamento mecânico que é atualmente dado ao conhecimento. Segundo Santos

A transdisciplinaridade propõe-se a transcender a lógica clássica, a lógica do ‘sim’ ou ‘não’, do ‘é’ ou ‘não é’, segundo a qual não cabem definições como ‘mais ou menos’ ou ‘aproximadamente’, expressões que ficam ‘entre linhas divisórias’ e ‘além das linhas divisórias’, considerando-se que há um terceiro termo no qual ‘é’ se une ao ‘não é’ (*quantum*). (SANTOS, 2008, p. 74)

O referido pensamento complexo se contrapõe ao pensamento simples, que é dado como real, concreto, pautado no simples plano material à frente de qualquer sujeito, esse pensamento complexo também se choca ao pensamento especializado. Para Edgar Morin (2000, p.64), “o que agrava a dificuldade de conhecer nosso Mundo é o modo de pensar que atrofiou em nós, em vez de desenvolver, a aptidão de contextualizar e de globalizar”. Assim, discutidos estes problemas (que a ciência disciplinar, isolada e fechada em si mesmo não enxergava), o pensamento complexo visa dar solução às desventuras da razão e da hiperespecialização. Pelo menos é isso que entende Morin (2000). Tanto para ele, quanto para a grande tradição das correntes idealistas ou metafísicas, o pensar humano é o condicionante que possibilita, inclusive em termos de fenômenos sociais, tudo acontecer.

Quanto sofrimento e desorientações foram causadas por erros e ilusões ao longo da história humana, e de maneira aterradora, no século XX! Por isso, o problema cognitivo é de importância antropológica, política, social e histórica. *Para que haja um progresso de base no século XXI, os homens e as mulheres não podem mais ser brinquedos inconscientes não só de suas idéias, mas das próprias mentiras.* O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez” (MORIN, 2000, p. 330) [*Grifo nosso*].

Dessa maneira, a educação do século XXI deve se revestir da complexidade humana e, por meio da reforma unicamente do pensamento, armar homens e mulheres, que devem deixar de ser “brinquedos” inconscientes de suas ideias e de suas mentiras. O paradigma da complexidade nos ensina ainda, segundo Morin (2000, p. 21), que “nenhum dispositivo cerebral permite distinguir a alucinação da percepção, o sonho da vigília, o imaginário do real, o subjetivo do objetivo”, e nos conduz à ideia de que os mitos, as ideias e as crenças “não são somente produtos da mente, são também seres mentais que tem vida e poder” (MORIN, 2000, p. 27). Assim, não interessam as realidades concretas às quais homens e mulheres são integrantes, as difíceis e duras “realidades” das quais fazem parte e que lutam para delas sair. “Realidades”, entre aspas, porque, para Morin (2000, p. 82), paira uma incerteza do real entre os homens, resultado dos seus erros e suas ilusões. “Dessa forma, a realidade não é facilmente legível[...]. Nossa realidade não é outra senão nossa ideia da realidade.”

Nesse mesmo viés, Morin irá desenvolver uma crítica a Marx e Engels ao anunciar, em seu *Os sete saberes necessários à educação do futuro*: “Marx e Engels enunciaram justamente em *A ideologia alemã* que os homens *sempre* elaboraram falsas concepções de si próprios, do que fazem, do que devem fazer, do mundo onde vivem. Mas nem Marx nem Engels escaparam destes erros” (MORIN, 2000, p.190) [*Grifo nosso*]. O que se verifica, numa leitura mais atenta desse clássico, é que corresponde a uma deturpação, na compreensão do pensador francês, pois a referida frase de Marx e Engels, à qual Morin se refere, encontra-se nas primeiras palavras do Prefácio de *A ideologia alemã*, que, na sua íntegra, coloca:

Até agora, os homens formaram sempre ideias falsas sobre si mesmos, sobre aquilo que são ou deveriam ser. Organizaram as suas relações mútuas em função das representações de Deus, do homem normal, etc., que aceitavam. Estes produtos do seu cérebro acabaram por os dominar; apesar de criadores, inclinaram-se perante as suas próprias criações. (MARX e ENGELS, 1998, p. 3) [*Grifo nosso*].

Como se observa, entre a formulação de Edgar Morin, em que cita Marx e Engels, e a original colocação destes (Marx e Engels em 1845-1846), há uma enorme diferença e uma gritante falta de contextualização³: Morin acusa Marx e Engels de que “os homens *sempre* elaboraram falsas concepções de si próprios”. No entanto, o que estava sendo colocado por Marx e Engels era tão somente uma crítica ao pensamento filosófico-idealista daquela Alemanha. A ideologia alemã, cujo

³ O que ao nosso entender ocorre de maneira proposital para induzir o leitor a legitimar seus postulados da “complexidade”, a partir de um suposto pensamento até dos fundadores da teoria marxista (Marx e Engels).

desenvolvimento se dava sob a base de uma sociedade que estava passando pela emergência do capitalismo. Essa ideologia era, dizia Marx, “o núcleo da filosofia atual dos Jovens Hegelianos.” (MARX; ENGELS, 1998, p.3). Núcleo esse do qual, em sua contradição, fazia emergir a filosofia marxista.

Em seguida, Morin (2000, p. 28) utiliza-se de uma citação direta a Marx, sem referenciar-se ou contextualizar o trecho, em que Marx coloca: “os produtos do cérebro humano têm o aspecto de seres independentes, dotados de corpos particulares em comunicação com os humanos e entre si”. Tal passagem se encontra, para sua devida contextualização, no primeiro capítulo de *O Capital*, especificamente no tópico quarto, intitulado *O caráter fetichista da mercadoria e seu segredo*, em que Marx (1996) traça uma analogia do fetichismo da mercadoria com a visão do mundo religioso, em que os produtos do cérebro são vistos com independência. Acompanhemos, do próprio Marx, tal explicação:

A forma valor e a relação de valor dos produtos do trabalho não tem absolutamente nada a fazer com suas naturezas físicas. É unicamente uma determinada relação social dos homens entre si que reveste para eles a forma fantástica de uma relação das coisas entre elas mesmas. Para encontrar uma analogia a este fenômeno, é necessário buscá-la na região nebulosa do mundo religioso. Lá, *os produtos do cérebro humano possuem o aspecto de seres independentes, dotados de corpos particulares, em comunicação com os homens e entre eles mesmos*. O mesmo se passa com os produtos da mão do homem no mundo mercantil. É isso que podemos chamar o fetichismo da mercadoria ligado aos produtos do trabalho, desde que eles se apresentam como mercadorias, fetichismo inseparável deste modo de produção (MARX, 1996, p. 187) [*Grifo nosso*].

Como se observa, a referida citação é colocada por Morin (2000), além de inexistir referência, sem a contextualização necessária para as condições de entendimento do postulado – uma posição oportunista, de deturpação e depreciação do marxismo, para legitimar a existência dos produtos da mente como sendo predominantemente independentes.

Nesse mesmo caminho, o intelectual francês insinua que o pensamento marxista foi construído por base no pensamento (apenas no terreno da cabeça de Marx e Engels) em detrimento da prática e da ação revolucionária e insinua que é a consciência dos homens que determina a sua existência, enquanto ser social, sendo que Marx sempre afirmou o contrário: “o modo de produção da vida material condiciona o modo de vida social, político e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p. 47). Ou seja, a consciência de Marx foi despertada pela sua atuação na luta para

transformar a sociedade, na luta revolucionária do proletariado. Diferente do que induz Morin, ao defender como princípio uma reforma do pensamento.

De tal maneira, percebemos que muitos intelectuais brasileiros construíram diversas críticas ao pensamento de Morin, e lhe refutam, sobretudo, pelas contradições entre suas ideias e suas ações em torno das políticas educacionais, o que veremos adiante. O professor Jaime Giolo⁴, por exemplo, se aventurou na formulação de *Três críticas aos sete saberes necessários à educação do futuro*, chegando à conclusão de que as críticas idealistas impostas à razão, não são aplicadas à razão propriamente dita, mas às reais possibilidades de independência dos sujeitos, sobretudo

[...] em relação às condições de vida que as escravizam. É uma crítica às teorias revolucionárias que fundamentam sua esperança justamente na capacidade e na possibilidade de compreender as leis da história e na capacidade e na possibilidade de organizar um agir coletivo consequente. (GIOLO, 2004, p. 9).

Enquanto encarnamos, em Edgar Morin, a necessidade de reforma do pensamento, não haverá “[...] razões para discutir reforma agrária, reforma urbana, reforma do sistema financeiro e, muito menos, revolução” (GIOLO, 2004, p.12). Não há razões pelas quais o “paradigma da complexidade” deve ser aplicado a uma consciência planetária, tolerante e pacífica a esses problemas que enfrentam os povos de diversos países pobres, atrasados e super-explorados pelo capitalismo imperialista, no qual figuras como Edgar Morin se integra e contribui para sua legitimação.

Morin tem razão quando qualifica o paradigma da complexidade como o pensamento próprio do século XXI, da globalização, da planetarização, da mundialização. Por certo, o capitalismo, como fenômeno complexo, requer um sistema de pensamento que favoreça (recomende, legitime, exija) a abertura das fronteiras para a circulação de seus capitais e suas mercadorias (incluindo força de trabalho), mas, por outro lado, esconda sua real lógica de funcionamento (que é assustadora), por intermédio de entidades espirituais dos mais diversos matizes. (GIOLO, 2004, p. 11-12).

Ao formular teorias como a “teoria da complexidade” Morin colabora para a legitimação capitalista, em sua fase imperialista. Para tanto, ainda atua na estruturação de políticas educacionais, a serviço do capital monopolista, pelo intermédio de interesses de agências como o Banco Mundial. De tal maneira, Edgar Morin “foi um dos mentores da contestada reforma de Claude Allègre, no período de conversão neoliberal de Mitterrand, que pretendia adequar os liceus e universidades às necessidades empresariais.” (LEHER, 2003, p.4). Ainda segundo o autor, naquele início de século,

⁴ Professor da Universidade de Passo Fundo e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação, pesquisador do NUPEFE (Núcleo de Pesquisas em Filosofia e Educação da Universidade de Passo Fundo).

“fracassado no centro do capitalismo, o ‘modelo da complexidade’ está sendo vendido como uma nova referência a ser seguida na periferia, em especial no Brasil e na Venezuela, coincidentemente países com grandes mercados educacionais.” (LEHER, 2003, p. 4). Isso, a partir de 2003, quando o Lula, ao assumir o posto da presidência da República, coloca em discussão a reforma universitária, influenciada e indicada pelos interesses econômicos dos monopólios do capital. Conforme denunciava Leher, à época, tal reforma estava sendo moldada

a partir de um tripé constituído pelo *Banco Mundial*, pelo próprio *governo de Lula da Silva* e por uma *ONG francesa, ORUS⁵, dirigida por Edgar Morin*, [...] representando a vitória de um projeto asperamente combatido por sindicatos, estudantes, reitores, entidades científicas, fóruns de educadores e partidos, no curso da última década: a conexão com o mercado e, mais amplamente, a conversão da educação em um mercado. (LEHER, 2003, p.1) [*Grifos nossos*]

Emergiram, assim, críticas à referida reforma tanto de dentro das universidades, em geral, quanto por parte de intelectuais da educação, em particular. A contestação residia no fato de que a reforma proposta contrariava os princípios da universidade pública, gratuita e democrática, comprometida com a livre produção do conhecimento, sem maiores amarras aos interesses econômicos do imperialismo. Segundo Leher (2003; 2014), a reforma foi defendida a “ferro e fogo”, insinuando inclusive o uso de coerção contra os que se opusessem a ela. Era um acordo político que concretizava a condição político-econômica semicolonial do país, na coalizão de classes dominantes locais em conformidade com os interesses dos centros hegemônicos do capital. Modelo que condicionava também outros países da América, a exemplo de Argentina, México, Venezuela, etc. “Os operadores do ORUS pensam que, com o seu projeto, os atrasados latino-americanos poderão ser finalmente ‘civilizados’ pelo que Morin denomina pensamento ‘complexo’”. (LEHER, 2003, p. 4).

De tal maneira, o Observatório Internacional de Reformas Universitárias - ORUS direcionou os caminhos da reforma universitária do governo Lula da Silva, patrocinado pelo Banco Mundial. Em 2003, realizou-se o Seminário Internacional Universidade XXI⁶, cuja proposta era a promoção de uma discussão aberta e “democrática” a partir dos pressupostos da reforma obtidos através de uma consulta na internet, que anunciava: “O MEC quer saber o que pensa e o que espera

⁵ Observatório Internacional de Reformas Universitárias – ORUS, que é uma Organização Não Governamental – ONG. (www.orus-int.org). A Rede ORUS é formada por uma organização central, ORUS Internacional (presidida por Edgar Morin), e por um conjunto de observatórios locais - Venezuela e Brasil, assim como observatórios locais em países como África do Sul, Bolívia, México, Uruguai e Chile.

⁶ Realizado nos dias 25, 26 e 27 de novembro de 2003, em Brasília.

a sociedade brasileira do ensino universitário, para poder prosseguir a reforma e, com isso, adequar a educação brasileira às novas tecnologias e demandas do mercado.” (LEHER; MOTTA, 2014, p. 72).

Embora houvesse registrado que o MEC estava querendo saber o que “pensa e deseja” a sociedade brasileira, o principal objetivo já estava anunciado: “adequar a educação brasileira às novas tecnologias e demandas do mercado” capitalista, em sua fase de reestruturação, cujas demandas perpassavam a educação. Ou seja, “a educação da esfera do direito para a esfera do mercado, por isso o uso de um léxico empresarial: excelência, eficiência, gestão por objetivos, clientes e usuários, *empreendedorismo*, produtividade, profissionalização por competências, etc.” (LEHER, 2003, p. 6).

A referida reforma era apenas mais uma das políticas do Estado brasileiro na operacionalização dos interesses ligados ao capital monopolista internacional. A partir da década de 1990, se faz presente uma constante interferência de agências do imperialismo nas políticas da educação brasileira em geral, assim como na educação a ser oferecida, no campo em particular (SOUZA, 2014). As políticas educacionais do Estado passam a ser delineadas pela influência do Banco Mundial, tanto em relação a sua elaboração, ao financiamento e ao controle das mesmas. A preocupação do Banco Mundial é que esse processo educativo deve vir subsidiado por medidas focalizadas e capazes de “aliviar a pobreza”, para garantia do “controle social”. Políticas compensatórias como “Bolsa Família”, “Bolsa Escola”, foram orientações para coerção das massas em torno de um Estado, cuja forma de governo se expressa como demoliberal, alicerçado nos ditames do grande capital financeiro e monopolista internacional (imperialismo).

As políticas imperialistas aplicadas pelo Estado brasileiro na Educação camponesa

No íterim das políticas de educação definidas pelo Banco mundial, “as novas tecnologias e os novos métodos de produção, dependem de uma força de trabalho bem qualificada e intelectualmente flexível” (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 2, tradução nossa). Assim, o maior desafio educacional dos países de Terceiro Mundo “é o aumento do nível de educação e a capacitação da mão de obra”. (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 1). Uma educação, portanto, que defina um quadro de sujeitos minimamente qualificados, passivos e operantes da grande engrenagem do sistema capitalista.

Em um dos documentos básicos do Banco Mundial – que dá partida à gestação das políticas de educação para os países “subdesenvolvidos” – produzido a partir da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* (1990), observa-se a objetiva propagação de uma ideia da “*equidade*” no acesso de todos à educação, ainda que propicie a adaptação dos camponeses e dos trabalhadores às novas tecnologias e à dinâmica de produção agrícola do grande capital:

Os conhecimentos de aritmética elementar ajudam aos agricultores a estimar os rendimentos de atividades anteriores e os riscos de atividades futuras, em tanto que o saber ler e escrever lhes ajuda a aplicar apropriadamente a tecnologia agrícola moderna (por exemplo, os produtos químicos agrícolas, os fertilizantes artificiais e as novas variedades de sementes) para manter registros. (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 4).

Assim, a educação necessária é aquela que forma uma base de “*capital humano*” que atenda às novas técnicas do sistema produtivo e que seja suficiente para a demanda de exploração da força de trabalho:

A capacidade de um país para aplicar a tecnologia moderna à produção agrícola e industrial depende em grande medida da *qualidade de seu capital humano*. [...] A quantidade de adultos dos países em desenvolvimento com nível de instrução necessário para produzir, adquirir e aplicar as tecnologias modernas à produção agrícola-industrial é perigosamente baixa. (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 12) [*Grifo nosso*].

Como se vê, a política de esvaziamento do campo, por meio da expropriação dos camponeses de suas bases fundiárias, é atrelada à educação e ao processo educativo de maneira geral, a partir da teoria de formação de “capital humano”⁷. Ideologicamente, os discursos são impetrados internamente e as reformas educacionais são realizadas para ajustar a educação às demandas dessa nova fase capitalista. Conforme Frigotto (2006, p. 40), “a educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido é um investimento como qualquer outro.” Torna-se necessário formar trabalhadores com certas “habilidades e competências”, conforme as exigências do sistema econômico. No campo, não se almeja analfabetos, mas um “nível de instrução” mínima para os trabalhadores e camponeses, a fim de que se habilitem às tecnologias de produção agrícola-industrial do capital.

⁷ No Brasil, a teoria do “capital humano” foi incorporada à educação na década de 1960, nas reformas de ensino, para adequar a educação aos interesses econômico-sociais que acompanhavam, desde aquele momento, a chamada “modernização” agrícola e industrial do país. Assim, “toda a política educacional, desenhada especialmente após a segunda metade da década de 60, tem nos postulados da teoria do capital humano seu suporte básico.” (FRIGOTTO, 2006, p.27).

De tal maneira, com a propagação da teoria do “capital humano”, há outras implicações e sérias consequências para a sociedade. Isso porque, segundo Frigotto (2006), do ponto de vista ideológico, a referida teoria procura naturalizar “[...] o conflito de classes, o antagonismo capital-trabalho pode ser superado mediante um processo meritocrático – pelo trabalho, especialmente, pelo trabalho potenciado com educação, treinamento etc.” A dominação, as mazelas sociais, os altos níveis de exploração do trabalhador não são responsabilidades do capital, mas existem pela falta de “recursos humanos” qualificados.

Assim, as políticas educacionais vão sendo elaboradas a partir de determinados preceitos (equidade, capital humano, competências e habilidades, individualismo, dentre outros.) das agências multilaterais e dos teóricos do capitalismo. Dessa maneira, Souza (2014) concorda que praticamente toda a política educacional brasileira é produto da intervenção e influência do Banco Mundial:

A LDB, o PNE, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, a tão propagada ‘gestão democrática’, o orçamento participativo, a formação continuada, o FUNDEF, o FUNDEB, a Universidade Aberta do Brasil, os programas assistenciais como Bolsa Família, o PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, etc. (SOUZA, 2014, p. 127).

O capital estrangeiro, através do Banco Mundial e de suas demais agências “multilaterais”, intervém na educação por meio das políticas educacionais e do financiamento de programas e projetos educacionais que fazem parte da reestruturação do capitalismo. Nesse sentido, de que maneira a legislação e as políticas educacionais passaram a abordar a educação do campo, a partir da década de 1990? Para responder a esta indagação, faremos uma breve análise da legislação educacional brasileira, erigida a partir da década de 1990, e sua relação com as referidas políticas do Banco Mundial.

Com a chamada “redemocratização” do país, elaborou-se a atual Carta Constituinte em 1988 e, a partir dela, uma série de documentos foram construídos em razão das reformas educacionais implementadas, dentre os quais destacamos: a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) (BRASIL, 1996); o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei 10.172/2001) (BRASIL, 2001); e os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997). Assim, por esses documentos-base da educação nacional, observaremos o descaso e a negligência à educação do campo, a partir de tais reformas educacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional emergiu das ideologias e políticas do Banco Mundial, retratadas mais acima, para a educação, por meio dos princípios do neoliberalismo. Segundo Cunha (2013), por meio de um neotecnicismo pedagógico, a ideia de desenvolver

“competências”, “revelava uma articulação de maior dependência entre os sistemas educativos e as exigências do mundo produtivo [...]”. Sendo ainda que, “a função docente materializa-se pela ação instrumental de favorecer o alcance das competências por parte de seus alunos.” (CUNHA, 2013, p. 8).

No que tange à educação do campo, a LDB representou a continuidade do tipo de educação (rural) e excludente já existente. O art. 28 da referida Lei assegura apenas que “[...] os sistemas de ensino promoverão as *adaptações* necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região” (BRASIL, 1996, p.10) [*Grifo nosso*]. Ou seja, conforme Souza (2014, p.129), “propõe um mero ajuste da educação existente para as escolas do campo.” Dessa maneira, a LDB, mesmo garantindo o direito à educação das populações camponesas, não garantiu a perspectiva de uma educação popular e de massas, cuja construção emergisse das necessidades dos próprios sujeitos do campo. Ao contrário disso, ocorreu a municipalização do ensino fundamental e as escolas do campo foram sendo paulatinamente fechadas. Para Souza (2014, p. 129) essa “é estratégia de desocupação do campo sendo executada”. O que ocorre, também, por vias do processo educacional.

O Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001), por sua vez, veio legitimar a referida “desocupação” do campo (nas expropriações camponesas), quando instituiu, neste início de século, a política de fechamento das escolas⁸ (multisseriadas) situadas no seio das comunidades camponesas e a institucionalização da política de transporte escolar para levar os alunos às escolas centralizadas. E, para atender aos interesses do capital por força de trabalho, como enfatizado no documento do Banco Mundial, o PNE propõe as escolas técnicas de formação profissional específica e permanente para a população do campo, “[...] levando em conta seu nível de escolarização e as peculiaridades da atividade agrícola na região” (BRASIL, 2001, p. 50), “peculiaridades” essas baseadas em atender à demanda do setor do agronegócio.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, elaborados pela orientação das políticas do Banco Mundial, marcam o retorno ao antigo discurso das “diferenças” e ao antigo ideário da “igualdade”, para mascarar as desigualdades sociais e as contradições de classes. Segundo os PCNs, “se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de

⁸ Arraigado pelo discurso da má qualidade da educação nas escolas de tipo multisseriadas (unidocentes), também propagadas como “escolas isoladas”, de difícil acesso para às políticas de educação, da merenda escolar e da avaliação educacional. No entanto, estas eram escolas que se situavam no seio das comunidades camponesas e possibilitava a integração interna destas com seu modo de vida e produção.

aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, [...] o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado.” (BRASIL, 1997, p. 28). Da mesma forma que a LDB, os Parâmetros advogam que os temas “[...] exigem *adaptações* para que possam corresponder às reais necessidades de cada região ou mesmo de cada escola.” (BRASIL, 1997, p. 45) [*Grifo nosso*].

Justificam e propõem as “adaptações” de um currículo centralizado para atender às necessidades educacionais dos camponeses. Mesmo essa precária educação, pautada nas “adaptações” necessárias à vida da população rural, não é aplicada com precisão em muitos espaços do vasto território nacional; em outros, prevalece a expansão das fronteiras agrícolas, acarretando no fechamento das escolas como estratégia de retirada dos camponeses das terras.

Breve panorama da situação educacional no campo brasileiro

A questão principal do sistema educacional brasileiro para o século XXI é: qual paradigma de conhecimento será utilizado? Reside em reformar o pensamento ou em democratizar o conhecimento e o acesso à educação? São importantes perguntas, tendo em vista os diferentes dados sobre a educação brasileira no campo referentes às últimas décadas, que demonstram a continuidade de uma catástrofe educacional. Predominam, ainda, velhos problemas, como o analfabetismo quase generalizado. Mais de 80% da população do campo é analfabeta ou não concluiu o ensino fundamental, sendo que 39% são analfabetas e 43% possui o ensino fundamental incompleto. O analfabetismo chega a 45,7% para as mulheres e 38,1% para os homens (IBGE, 2006). Verifica-se também que “[...] apenas 24% dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental que dão aula em zonas rurais no país têm curso superior. Eles chegam a ganhar até 60% menos que os docentes da zona urbana.” (SOUZA, 2012, p. 165).

No ano de 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) publicou uma pesquisa sobre o *Panorama da educação no campo*. Alguns dos dados nos chamam a atenção: pouco mais de um quinto dos jovens da área rural, na faixa etária de 15 a 17 anos, estão frequentando o ensino médio. Na região Nordeste, apenas 11,6% desta faixa etária frequenta o ensino médio. Outro dado aponta que “a escolaridade média da população com 15 anos ou mais que vive na zona rural (4 anos) corresponde a quase metade da estimada para a população urbana (7,3 anos) [...]” (INEP, 2007, p. 14).

A referida pesquisa do INEP ainda revelava, à época, que, “dos 1.992.224 alunos residentes na zona rural atendidos pelo transporte escolar público, 62,4% tiveram como destino uma escola urbana, sugerindo a carência de escolas rurais que oferecem ensino da 5ª à 8ª série.” (INEP, 2007,

p.37). Essa realidade não pode ser tratada como uma mera “carência de escolas rurais”, como se elas nunca tivessem existido. O que impede sua existência é o agudizamento da luta de classes no campo, que se expressa pelo contínuo e progressivo crime de fechamento de milhares de escolas do campo. Crime esse que foi analisado por pesquisadores da Educação do Campo, ao publicarem, em agosto de 2015, um artigo no qual Taffarel e Munarim (2015, p. 46) retratam que, entre 2005 a 2015, “o número de escolas do campo brasileiras fechadas é enorme. As escolas foram reduzidas em 31,46%, ou seja, 32.512 unidades foram fechadas.” Segundo os autores, somente no ano de 2014, mais de 4 mil escolas foram fechadas, “quase absolutamente todas no campo.” (TAFFAREL; MUNARIM, 2015, p. 47).

O esvaziamento da educação escolar não compreende apenas o âmbito dos conteúdos. Compreende, também, a própria inexistência das escolas, devido a esse intenso processo de fechamento, fundamentalmente, das escolas do campo. Esse processo foi desencadeado a partir da institucionalização da política de transporte escolar, ainda na década de 1990, e sua consequente transformação, não em uma política propriamente de educação, mas em uma política de transporte (negócio), cujos interesses privados se sobrepõem à educação pública.

O processo de fechamento de escolas no Brasil intensificou-se a partir da década de 1990, quando as reformas educacionais na educação básica, induzidas pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96), priorizaram o Ensino Fundamental com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o fortalecimento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Essas políticas, ao estabelecerem critérios para a transferência de recursos financeiros às escolas públicas do Ensino Fundamental, estimularam a sua municipalização, processo que resultou no fechamento de milhares de escolas multisseriadas. Enquanto os estudantes das unidades desativadas foram obrigados a se transferir para centros urbanos, em escolas maiores e distantes de suas realidades.

Nesse processo de destruição das escolas do campo, entre 1995 e 2017, mais de 60 mil escolas foram fechadas, ou seja, significa dizer que oito escolas foram fechadas por dia no país. Tal realidade ganhou destaque, recentemente, sobretudo pela relação construída entre política e estética no projeto coletivo *Expedição Catástrofe: por uma arqueologia da ignorância*, realizado por diversos artistas, urbanistas e designers brasileiros⁹. Esse projeto de expedição artístico-arqueológica foi

⁹ Para outras informações do projeto, ver: <https://expedicaocatastrofeblog.wordpress.com/>

realizado nos três estados com maior índice de fechamento de escolas, respectivamente, Goiás, Minas Gerais e Bahia.

O quadro delineado por 32,5 mil escolas rurais fechadas em 10 anos passou a figurar um vasto parque arqueológico disperso no território nacional povoado de ruínas espaciais. *Escolas – casebres, escolas-desertos, escolas-ermos*; coberturas, paredes e fundações em desmoronamento; ervas daninhas invasoras de equipamentos públicos; quadros negros silenciosos; mobiliários pementas, esfacelados. *Ecos do vazão aberto pelas políticas públicas de educação, agricultura e urbanização.* (EXPEDIÇÃO..., c2017, [Grifos do autor].

Tal crime deliberado de fechamento das milhares de escolas do campo, praticado pelos governos FHC, Lula, Dilma e aprofundado por Temer é reflexo da política de esvaziamento do campo, integrada à estratégia expansionista do imperialismo, cujas políticas de educação ganham forma e elaboração de acordo com os interesses da estrutura econômico-social vigente. “O que a sociedade do capital busca é estabelecer um determinado nível de escolarização e um determinado tipo de educação ou treinamento, nível que varia historicamente de acordo com as mudanças dos meios e instrumentos de produção.” (FRIGOTTO, 2006, p. 24-25).

Assim, a tarefa que nos incube, enquanto professores, pesquisadores e estudantes, torna-se a de investigar, compreender e denunciar à sociedade os crimes cometidos pelo Estado brasileiro, associados às novas estratégias do imperialismo - evidenciadas neste trabalho a partir do campo da educação. Além disso, cabe-nos conclamar a população ao direcionamento da luta popular, rumo à construção de uma outra sociedade possível: a de uma nova democracia.

Considerações finais

A inquietação perante os fundamentos conceituais da “teoria da complexidade” e suas implicações para a educação nos possibilitaram a maturação de um estudo sobre o pensamento de Morin (2000) e a ideia de que a consciência e o pensamento dos homens é que determinam as suas condições de existência e de ação. Partindo disso, a educação deve tão somente operar a reforma do pensamento, pois esta seria a tarefa principal da educação: aplicar o “paradigma da complexidade” para gerar uma consciência planetária, tolerante e pacífica.

Assim, todos os problemas de ordem social e material se resolverão por si mesmos e pelo desenvolvimento do pensamento complexo. Não adiantaria, portanto, lutar por reforma agrária e por educação do campo, pois as mesmas são lutas incumbidas na incerteza do real de que os homens acreditam fazer parte, resultado dos seus erros e suas ilusões, não sendo uma realidade concreta, mas uma “ideia” que possuem da “realidade”. Ou seja, os homens sem-terra do campo

acreditam que são despossuídos da terra e que são oprimidos pelo latifúndio e pelo capitalismo, assim caem no erro e na ilusão de lutar pela terra.

Refletimos que a perspectiva teórica de Morin, aqui apresentada, ao passo que encontra adeptos e discípulos, grupos de pesquisa, círculos de pensamento, etc., encontra também estudiosos progressistas que a enxergam como uma perspectiva legitimadora da submissão que o capital opera no Brasil e nos demais países de capitalismo atrasado. Além do alto nível de um antigo idealismo filosófico revestido de pensamento novo e moderno, as contradições entre esse pensamento idealista e as ações empreendidas em torno das políticas educacionais pleiteadas pelo capital monopolista, considera-se uma posição reacionária deste educador, que formula “saberes à educação do futuro”.

O paradigma do pensamento complexo converge rumo aos objetivos do imperialismo em “adequar a educação brasileira às novas tecnologias e demandas do mercado”, demandas que perpassam a educação. Decorrem, para isso, da necessidade de formação de “capital humano”, necessário para atender às novas técnicas do sistema produtivo e suficiente para a demanda de exploração da força de trabalho pelo capital. Para tanto, a partir da década de 1990, a legislação e as políticas educacionais passaram a abordar a educação como formação para a cidadania e para o “mundo do trabalho”. No campo, mesmo garantido o direito à educação das populações camponesas, essa mesma legislação não garantiu a perspectiva de uma educação popular e de massas, cuja construção emergisse das necessidades dos próprios sujeitos do campo. Ao contrário, ocorreu a municipalização do ensino fundamental e as escolas do campo foram sendo paulatinamente fechadas, até os dias de hoje. Diante dessas condições, os filhos dos camponeses são forçados a ir às escolas nucleadas e centralizadas nos maiores povoados, zonas urbanas e distritais.

A histórica negligência e disparidade educacional, sobretudo, das quais são vítimas os sujeitos do campo, está respaldada na continuidade de uma crise educacional. Ainda reinam velhos problemas, como o analfabetismo quase generalizado no campo. Dessa maneira, o nosso engajamento político na luta de classes não reside em defender, enquanto professores, pesquisadores e militantes, a reforma do pensamento; mas sim, a luta engajada nas trincheiras da democratização do conhecimento, em defesa do ensino público e a serviço do povo, atrelada à luta por uma nova sociedade. Não somente no que diz respeito ao acesso à educação formal, mas na construção de possibilidades de uma educação científica e popular, “num povo que cumpra

conscientemente seu processo histórico, a reorganização do ensino deve ser dirigida por seus próprios homens” (MARIÁTEGUI, 2010, p. 127) e não por ditos pensadores representantes da ideologia burguesa e perversa do capital.

Lista de Documentos:

BRASIL. **LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 20 dez. 1996.

_____. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **LEI Nº 010172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 9 jan. 2001.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BANCO MUNDIAL. El mejoramiento de la educación primaria en los países en desarrollo: examen de las opciones de política. In: **CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS**, mar. 1990, Bangkok.

_____. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, n.5). p.13-52.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Agropecuário de 2006.** Ano 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Panorama da educação no campo.** Brasília: INEP, 2007. 44 p.

Referências bibliográficas:

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, *Ahead of print*, 2013.

EXPEDIÇÃO catástrofe: por uma arqueologia da ignorância. Wordpress, 2017. Disponível em: <<https://expedicaocatastrofeblogger.wordpress.com/>>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIOLO, Jaime. **Três críticas aos sete saberes necessários à educação do futuro.** V seminário de pesquisa em educação - Região Sul - V ANPED SUL, 2004. Disponível em: <<http://www.portalanpedsul.com.br/2004/>>. Acesso em: 20 set. 2016.

LEHER, R. Reforma universitária do governo Lula: protagonismo do Banco Mundial e das lutas antineoliberais. **Folha Dirigida**, Rio de Janeiro, 16 dez. 2003.

LEHER, R.; MOTTA, V. C. Trabalho docente crítico como dimensão do projeto de Universidade. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-78, jun. 2014.

MARIÁTEGUI, J. C. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, K. **O Capital – Crítica da Economia Política**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996. vol. 1.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes, 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed., São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, v.13 n.37 jan./abr. 2008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOUZA, M. M. **Imperialismo e educação do campo**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2014.

_____. Capitalismo burocrático e educação do campo na Amazônia Ocidental: semicolonialismo e semifeudalidade. **Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente**, Humaitá, Ano 5, v. IX, n. 2, Jul-Dez, 2012, pp. 161-176.

TAFFAREL, C. Z.; MUNARIM, A. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015.

“Distinta e competente educadora”: educação, cidadania e raça na trajetória de uma intelectual negra

“Distinguished and competent educator”: education, citizenship and race in the trajectory of a black intellectual

Jonatas Roque Ribeiro
Doutorando em História
Universidade Estadual de Campinas
jonatashistoria2010@hotmail.com

Recebido em: 05/07/2019

Aprovado em: 11/09/2019

Resumo: Neste artigo, procuro refletir sobre a trajetória da intelectual e professora negra Áurea Gregorina Bicalho (1884-1967), nascida em Juiz de Fora, Minas Gerais, cidade onde viveu e atuou profissionalmente. O intento é esmiuçar a história de vida (ou parte dela) de uma mulher que enfrentou – e superou – vários obstáculos de seu tempo. Especificamente, a ideia é compreender, através de abordagens biográficas, como educação, cidadania e raça, fizeram parte da sua trajetória e, ao mesmo tempo, foram questões abordadas por ela em sua atuação pública como intelectual e professora. Para tal, a investigação se concentrou na análise da imprensa local como meio de reconstruir a trajetória da professora Áurea.

Palavras-chave: Trajetórias negras; Educação; Raça.

Abstract: In this article, I reflect on the trajectory of the black intellectual and teacher Áurea Gregorina Bicalho (1884-1967), born in Juiz de Fora, Minas Gerais, where she lived and worked professionally. The intent is to sift through the life story (or part of it) of a woman who faced – and overcame – various obstacles of her time. Specifically, the idea is to understand, through biographical approaches, how education, citizenship and race were part of her trajectory and, at the same time, were issues addressed by her in her public performance as an intellectual and teacher. To this end, the investigation focused on the analysis of the local press as a means to reconstruct professor Áurea trajectory.

Keywords: Black trajectories; Education; Race.

Angela Davis, em “Mulheres, raça e classe”, discutiu como a abolição da escravidão e a ascensão do chamado “trabalho livre” nas Américas fomentou a reconfiguração das relações sociais e de diversas formas de opressões (de classe, sexo e raça). Para ela, “a construção e seleção de padrões sexuais, raciais e de classe para operarem como marcas sociais que permitiram

hierarquizar sujeitos de acordo com as necessidades e conveniências do sistema produtivo de bens e serviços”, criaram a ideia de “lugares sociais” e de modelos de comportamento delineadores e fixos para sujeitos e grupos sociais considerados distintos, superiores ou inferiores (DAVIS, 2016, p. 19 e seguintes). A partir de uma rica análise sobre como ideologias raciais e classistas foram marcadas pelas hierarquias e clivagens que constituíam a sociedade, Angela Davis discutiu como as opressões de classe, sexo e raça foram ressignificadas para legitimar hierarquias e relações de poder tipicamente capitalistas. Ainda assim, para a autora, o estabelecimento dos nexos causais entre capitalismo, sexismo e racismo evidenciou uma história não linear, repleta de contradições, entre diversos movimentos e lutas de resistência das mulheres, dos negros e dos trabalhadores (DAVIS, 2016, p. 19).

A trajetória abordada no presente texto faz parte dessa “história não linear” da população negra no Brasil na virada do século XIX para o XX, no imediato pós-abolição. Trata-se de uma história singular, mas que de modo algum foi excepcional, pois, outras mulheres negras percorreram caminhos semelhantes aos trilhados por nossa personagem (XAVIER, FARIAS, GOMES, 2012; ESPÍNDOLA, 2015). Mais do que isso, o presente artigo procurou evidenciar as nuances, caminhos e possibilidades construídas e acionadas por uma mulher negra letrada e financeiramente remediada no início do século XX. As informações (muitas vezes fragmentadas) disponíveis nas fontes e documentos consultados não possibilitaram investidas mais audaciosas sobre a vida da personagem, ainda assim foi possível abordar algumas questões relevantes, como a especificidade do pensamento de uma mulher negra intelectual na Primeira República, algo ainda raro na historiografia do pós-abolição e na historiografia das intelectualidades no Brasil.

Em 1956, o jornal juiz-forano *Folha Mineira* noticiou a inclusão do nome da professora Áurea Bicalho na Medalha da Inconfidência Mineira – comenda criada alguns anos antes, em 1952, durante o governo de Juscelino Kubitschek, atribuída a personalidades que contribuíram para o prestígio e a projeção mineira. Segundo o periódico, tratou-se de “justa homenagem a uma das maiores e mais queridas figuras do magistério local”. A razão para a professora ter recebido tão importante distintivo, de acordo com o jornal, foi em função da sua vida profissional, “com 51 anos de atividade constante no ensino juiz-forano, a benquista mestra tem prestado à causa educacional de nossa terra os maiores e mais úteis serviços, revelando, a par de uma dedicação excepcional, um senso extraordinário de conhecimento, experiência e eficiência” (FOLHA MINEIRA, Juiz de Fora, 06/02/1956).

O reconhecimento social da professora Áurea, entretanto, já havia sido motivo de outras homenagens. Em maio de 1955, “um grupo de ex-alunas, vários estabelecimentos de ensino e diretores da cidade” realizaram um festejo “como pleito de gratidão e reconhecimento pela atuação da professora Áurea nos meios educacionais de Juiz de Fora” (FOLHA MINEIRA, Juiz de Fora, 06/05/1955). Durante a solenidade foi realizada missa e café da manhã. Alguns anos depois, em 1960, a professora recebeu uma nova homenagem, desta vez, feita pelo Instituto Histórico e Geográfico de Juiz de Fora, que lhe concedeu a medalha de sócia honorária da instituição, a mais alta distinção que a entidade concedia a uma pessoa (FOLHA MINEIRA, Juiz de Fora, 31/05/1960). Todavia, quem foi (ou quem é) essa mulher que recebeu diversas e importantes homenagens?

Áurea Gregorina Bicalho nasceu em Juiz de Fora, em 9 de maio de 1884, em uma família negra livre e remediada, o que lhe possibilitou acessar alguns lugares e status sociais e profissões dificilmente acessíveis a famílias e sujeitos que não tivesse algum capital econômico e cultural. Seu pai, Torquato Bicalho, atuou profissionalmente como capitão do Exército brasileiro, tendo sido combatente na Guerra do Paraguai (1864-1870), e praça (soldado) da Força Pública de Minas Gerais (O PHAROL, Juiz de Fora, 20/06/1911). Foi um homem envolvido com as letras, criou e dirigiu algumas revistas (a *Revista Excelsior* na qual atuou como gerente foi criada em 1917) e escreveu com frequência nos jornais locais, como por exemplo, n’*O Pharol* (O PHAROL, Juiz de Fora, 07/03/1917). As poucas referências sobre sua mãe – Maria Satyra Bicalho – estavam sempre atreladas à figura do patriarca da família, divulgadas nas seções de notícias sociais dos jornais locais.¹ Os outros dois filhos da família também apareceram com frequência nos jornais da cidade. Francisco de Paula Bicalho, o mais velho, atuou no funcionalismo público, tendo sido nomeado em 1902 como auxiliar de escrivão na Primeira Coletoria Estadual de Juiz de Fora (O PHAROL, Juiz de Fora, 22/02/1902). Já Cincinato Duque Bicalho atuou no campo das artes. Formou-se em música no antigo Instituto Nacional de Música, atual Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Exerceu as atividades de violinista, compositor e professor de música na cidade do Rio de Janeiro e em Juiz de Fora (O PHAROL, Juiz de Fora, 09/10/1909).

¹ Por exemplo, na edição do dia 15 de janeiro de 1907, o jornal *O Pharol*, de Juiz de Fora, publicou a seguinte nota: “Por motivo de seu aniversário ocorrido há dias cumprimentamos a exma. Sra. d. Maria Satyra Bicalho, estimada consorte do Sr. capitão Bicalho e veneranda mãe da distinta educadora senhorita Áurea Bicalho”.

Áurea fez seus estudos primários e secundários no Colégio Alvarenga, em Juiz de Fora, dirigido pela professora Emília Tostes Álvares, um dos vários estabelecimentos de ensino privado dedicados à alfabetização e letramento das camadas médias e das elites juiz-forana (CORREIO DE MINAS, Juiz de Fora, 01/06/1897).² Em 1900, ingressou no curso normal da Escola Normal de Juiz de Fora, concluído em 1903. Ela entrou na escola normal num período que ficou marcado pela feminização e desmasculinização do magistério primário e do ensino normal. Esse processo – sinalizado pelo aumento do número de mulheres nos cursos normais, diminuição da presença dos homens nesses cursos e pela construção da ideia de que o magistério primário seria uma profissão (ou missão) adequada para as mulheres das camadas médias – teve início na década de 1870 quando:

Surgiu a percepção da necessidade de reformas essenciais na organização da economia e do sistema político. Para os brasileiros que pregavam essa modernização material do Brasil, a educação seria um elemento essencial para o desenvolvimento do país e traria melhoramentos para a educação feminina. No entanto, a ênfase ficou na maternidade, que foi relacionada ao progresso e ao patriotismo. Salientaram o poder que possuía a mulher para orientar o desenvolvimento moral de seus filhos e a formação de bons cidadãos para o país. Assim relacionavam a educação da mulher ao ideal do destino nacional. Juntaram a fé do Iluminismo com a ênfase católica na superioridade moral da mulher e do seu papel de esposa e mãe (HAHNER, 2010, p. 316-317).

Magda Chamon (2005), em seu estudo sobre a história da feminização do magistério elementar em Minas Gerais, nos séculos XIX e XX, também examinou esse fenômeno como produto da modernidade capitalista ocidental. Na esteira desses novos ideais de “modernidade” e “progresso” estava em questão o tipo de trabalho considerado adequado ou aceitável com relação às mulheres, principalmente as das classes médias ou em processo de ascensão econômica:

Em meados do século XIX, poucos empregos “respeitáveis” fora do magistério eram acessíveis às mulheres. Para aquelas que não pertenciam a famílias poderosas ou com grandes recursos e tinham de ganhar a vida, existiam poucas alternativas aceitáveis, como nos estabelecimentos comerciais, nos escritórios ou em repartições públicas, antes do século XX. Mas, com educação, elas

² Não foi possível saber em qual regime (interno, externo ou meio-pensionista) Áurea estudou no Colégio Alvarenga. De todo modo, houve investimentos seu e de sua família para que pudesse frequentar o estabelecimento, tendo em conta os seus expressivos custos. Para se ter uma ideia, em 1892, o colégio cobrava das alunas uma joia de admissão de 25\$000 e 3\$000 para o material escolar. Os custos para as alunas internas eram de 100\$000 para o curso primário e 120\$000 para o curso secundário. Já para as alunas externas, os valores eram de 20\$000 e 30\$000, para o curso primário e secundário, respectivamente. Para as meio-pensionistas, os custos variavam de 50\$000 para o curso primário e 60\$000 para o curso secundário. Todas essas despesas eram cobradas por trimestre e as alunas internas e meio-pensionistas ainda deveriam arcar com enxoval completo, contendo “roupa de cama suficiente, inclusive duas colchas brancas, dois sacos para roupa servida, escova para dentes, pentes, um vestido branco e um uniforme azul a marinheiro” (O PHAROL, Juiz de Fora, 05/02/1892).

podiam evitar empregos de classes populares, como o serviço doméstico, a principal categoria de emprego urbano feminino (HAHNER, 2010, p. 318).

Apesar de algumas desaprovações da presença da mulher na sala de aula, “tornou-se cada vez maior a sua aceitação, com o magistério geralmente aceito como extensão do papel tradicional da mulher – a maternidade numa escala maior” (HAHNER, 2010, p. 318). Assim, o magistério primário foi visto como um prolongamento do trabalho de instrutora da infância e guardiã dos valores sociais vigentes. June Hahner (2010, p. 318), em estudo sobre as escolas normais e as professoras primárias no Rio de Janeiro de fins do século XIX e início do XX, constatou que “o processo da feminização do ensino primário progrediu durante as últimas décadas do século XIX, quando a sociedade urbana ficou mais complexa e diversificada, devido à imigração europeia e à migração interna, com melhoramento nos transportes e crescimento das atividades comerciais e industriais”. Esse período marcou a consolidação das mudanças na formação e na composição do magistério por gênero.

Sintomático ou não, na Escola Normal de Juiz de Fora, em 1903, ano em que Áurea se formou, concluíram o curso 4 alunas e 2 alunos. Assim que finalizou o curso, a recém-formada normalista começou a lecionar aulas particulares de matemática e geometria para os exames da Escola Normal de Juiz de Fora (O PHAROL, Juiz de Fora, 22/03/1906). Simultaneamente, também trabalhou no internato e externato feminino da professora Malvina Malta (O PHAROL, Juiz de Fora, 24/12/1904). Em 1905, Áurea deu um importante passo em sua carreira profissional. Ao lado do seu pai, fundou o Colégio Delfino Bicalho – estabelecimento de ensino que atuou em Juiz de Fora por cerca de cinquenta anos –, onde ela desempenhou as funções de professora e diretora.

Inicialmente a escola ofereceu o ensino primário e atendeu exclusivamente meninas. Possivelmente, por conta do pequeno número de alunas e, conseqüentemente, de uma situação financeira precária, o colégio, em 1906, definiu-se como um estabelecimento misto, de ensino primário e secundário, em regime de externato e subvencionado pela Câmara Municipal (O PHAROL, Juiz de Fora, 18/11/1906). Ao longo dos anos, o colégio alcançou prestígio e fama no cenário educacional de Juiz de Fora. Frequentemente, os jornais o definiu como “conceituado colégio”, “criterioso colégio”, “utilíssima casa de instrução”, “acreditado externato”.

Em meados de 1913 foi criada uma escola normal anexa ao colégio, logo em seguida foi solicitada a sua equiparação à Escola Normal da Capital (Belo Horizonte). A autorização foi facultada no segundo semestre daquele mesmo ano, o que autorizou o funcionamento do curso

normal (O PHAROL, Juiz de Fora, 24/10/1913). Além de ampliar as atividades do seu estabelecimento de ensino, a criação da escola normal veio preencher uma lacuna no sistema de ensino secundário e normal de Juiz de Fora. A primeira escola normal de Juiz de Fora foi criada através da lei provincial n. 2815, de 22 de outubro de 1881 (O PHAROL, Juiz de Fora, 31/10/1882). Entretanto, a mesma só foi inaugurada em 1894. Depois de quase quinze anos atuando na formação de professores e professoras para trabalharem no sistema educacional de Juiz de Fora e da Zona da Mata mineira, a instituição encerrou as suas atividades em 1908 (FERREIRA, 2013).

Apesar do fechamento da escola normal pública juiz-forana, o início do século XX marcou um processo de proliferação das escolas e cursos normais em Minas Gerais. A Reforma Educacional João Pinheiro, de 1906, levada a cabo pelo então presidente do Estado de Minas Gerais, João Pinheiro da Silva (1860-1908), e pelo Secretário do Interior, Manoel Thomaz de Carvalho Brito (1872-1952), especialmente a lei n. 439, de 28 de setembro de 1906, que reformou o ensino primário, normal e superior do estado, e o decreto n. 1960, de 16 de dezembro de 1906, que aprovou o Regulamento da Instrução Primária e Normal do Estado, ampliou e beneficiou o processo de criação de cursos e escolas normais, públicas e privadas, em Minas Gerais.³

O primeiro estabelecimento de ensino favorecido com a Reforma Educacional de 1906 foi o Ginásio de Minas (antigo Colégio Malta, fundado em 1893, pela professora Carlota Malta), reorganizado em 1910 (O PHAROL, Juiz de Fora, 08/06/1910). Ganhou equiparação à Escola Normal da Capital em janeiro de 1912, poucos meses depois de ter criado o seu curso normal (ESTEVES, 1915, p. 266). Em seguida, foi à vez de o Ginásio Santa Cruz obter as regalias de que gozava a Escola Normal da Capital, ocorrido em julho de 1913, quando a Escola Normal Santa Cruz, anexa ao ginásio, criada em março do mesmo ano, foi equiparada ao estabelecimento oficial de Belo Horizonte. A história dessa instituição teve início ainda no século XIX, quando o então Colégio Santa Cruz foi fundado, em 1875, pelo padre João Sabino de Las Casas (O APÓSTOLO, Rio de Janeiro, 05/12/1875). O ano de 1910 marcou um momento de mudança na trajetória desse educandário. Nesse ano ele foi adquirido pelo Ginásio Pio Americano, do Rio de Janeiro, para servir de filial desse instituto de educação carioca na cidade de Juiz de Fora (O PHAROL,

³ Segundo Irlen Antônio Gonçalves (2008, p. 143), o político Delfim Moreira (1868-1920), Secretário dos Negócios do Interior de Minas, entre 1902 e 1906, foi o idealizador e importante fomentador do projeto de lei da reforma da educação mineira. Ainda que a aprovação da reforma tenha ocorrido após o fim do seu mandato, sua “influência e sagacidade foram determinantes para influenciar no texto da lei que veio, dois meses após a sua saída da secretaria, a ser aprovada e sancionada”.

Juiz de Fora, 17/05/1910). No final de 1913, além do Colégio Delfino Bicalho, que havia conseguido equiparação da sua escola normal à Escola Normal da Capital, o Colégio Lucindo Filho, fundado em 1911, também obteve do Estado a autorização para o funcionamento da escola normal recentemente fundada no colégio (O PHAROL, Juiz de Fora, 19/11/1913).

A despeito do número significativo de escolas e cursos normais criados em Juiz de Fora nas duas primeiras décadas do século XX, esses estabelecimentos tiveram vida efêmera. Alguns deles não conseguiram passar de cinco anos de existência, o que evidencia que o cenário educacional dos cursos e instituições de formação de professores era inconstante, irregular e frágil. Muitos podem ter sido os motivos e as causas do encerramento das atividades dessas escolas, desde a inexistência de uma clientela estável e regular, falta de estrutura material e financeira das escolas, dificuldade no cumprimento da legislação e normas escolares, descumprimento das exigências das inspeções escolares, até problemas no recrutamento de corpo docente e aquisição de material didático e pedagógico qualificado. A Escola Normal Delfino Bicalho, por exemplo, depois de três anos de trajetória, encerrou as suas atividades em novembro de 1916 (O PHAROL, Juiz de Fora, 26/12/1916). Em dezembro do mesmo ano foi à vez da Escola Normal, anexa ao Ginásio de Minas, fechar as portas. Antes, porém, em agosto de 1916, a Escola Normal do Colégio Lucindo Filho havia finalizado as suas atividades.

Ainda assim, essa não foi à regra. Houve instituições que conseguiram furar o bloqueio da vida efêmera e prolongar a sua atuação no cenário educacional de Juiz de Fora. A Escola Normal Santa Cruz conseguiu manter seus serviços por dezesseis anos e, em 1929, um ano depois de criada a Escola Normal Oficial de Juiz de Fora, encerrou as suas funções (DIÁRIO NACIONAL, São Paulo, 01/11/1929).⁴ Outro estabelecimento de atuação longa na esfera educacional juiz-forana foi o Colégio Stella Matutina, inaugurado em 1899, pelas Religiosas Servas do Espírito Santo (O PHAROL, Juiz de Fora, 06/01/1901). A sua escola normal foi criada em setembro de 1917, logo depois de conseguir equiparação à Escola Normal da Capital (O PHAROL, Juiz de Fora, 09/09/1917). Não foi possível saber o ano de encerramento do seu curso normal, mas em 1952, ele ainda era ofertado pelo colégio (JORNAL DO COMÉRCIO, Rio de Janeiro, 10/09/1952).

⁴ Depois de vinte anos, Juiz de Fora passou a ter novamente uma escola normal pública. A Escola Normal Oficial de Juiz de Fora foi criada através do decreto n. 8245, de 18 de fevereiro de 1928, e as suas atividades tiveram início em março do mesmo ano (OLIVEIRA, 2000).

Apesar da sua breve trajetória, a Escola Normal Delfino Bicalho teve uma vida dinâmica e produtiva. Em relação ao seu corpo estudantil, ainda que o estabelecimento defendesse a coeducação, no seu primeiro ano de atuação, recebeu a matrícula de 29 alunas e nenhum aluno. Ao longo de sua trajetória essa foi à regra – o número de alunas do curso normal foi sempre superior ao de alunos.⁵ Os homens saíram em número cada vez maior das salas de aula, mas não do poder sobre o ensino:

Enquanto mais e mais mulheres entravam nas fileiras do professorado primário, os homens não somente mantinham a superioridade na administração do ensino superior – e eram os inspetores das escolas primárias –, mas também estabeleciam as políticas da educação em todos os níveis, desde a legislação até os livros didáticos. Assim, reproduziam, e até talvez reforçassem a hierarquia doméstica e social desejada, que tinha os homens como chefes da família e da nação. As freiras podiam dirigir as escolas religiosas e algumas mulheres, brasileiras ou estrangeiras, podiam abrir e dirigir escolas particulares para meninas – mas os homens controlavam a educação pública (HAHNER, 2010, p. 329).

Alessandra Schueler e Irma Rizzini (2018, p. 6) apontaram que, “apesar de ter havido [no final do século XIX] o incremento do ingresso de mulheres na docência, isto não significou o abandono imediato do ensino primário pelos homens, cuja presença permaneceu marcante ainda nas primeiras décadas do século XX”. Na verdade, é preciso questionar a ideia, ainda corrente, em boa parte da historiografia sobre a profissão docente na Primeira República, de que a feminização do magistério primário ocorreu em larga escala, de maneira genérica e disseminada uniformemente em várias partes do país:

A raridade de pesquisas que enfrentam a temática da atuação masculina no ensino primário, e as relações de gênero e poder que experimentaram os homens e as mulheres no processo de transformação/desmasculinização do ofício, ainda dificultam a compreensão e a análise do próprio fenômeno de feminização do magistério (SCHUELER; RIZZINI, 2018, p. 6).

O fato é que não houve um abandono da educação, de maneira geral, e do magistério primário e normal, de maneira específica, pelos homens. Suas presenças continuaram marcantes nas salas de aula, nas funções administrativas, na imprensa pedagógica, mas, principalmente, no controle e supervisão do campo da educação. Tal fenômeno, evidentemente, não ocorreu sem tensões, disputas, ambiguidades e reconfigurações das relações de gênero e do papel social de homens e mulheres nesse cenário. A reprodução dos papéis sexuais e de gênero, rigidamente estereotipados, também esteve presente no campo da educação. Não é à toa que, nesse período,

⁵ Essa também parece ter sido a realidade da Escola Normal Santa Cruz que, em 1914, possuía 87 estudantes matriculados no curso normal, sendo 61 mulheres e 26 homens (ESTEVES, 1915, 265).

teve início processos de construção e difusão de ideários que produziram a naturalização da mulher como professora do magistério primário. Os homens, e a figura masculina, continuaram ocupando os cargos de poder e direção nas mais variadas esferas do campo da educação. A elaboração de legislações e direitos educacionais, a inspeção escolar, e a direção e organização de estabelecimentos de ensino públicos oficiais foram dominados, quase que exclusivamente, por homens. A disseminação da ideia do magistério primário como função inerente à mulher ocorreu simultaneamente à difusão da imagem de que a direção e gestão do sistema escolar cabiam tão somente aos homens.

A despeito de Áurea ter sido normalista e ter concluído em 1911 o curso de bacharelado em Farmácia pelo Instituto d'O Granbery, o que lhe dava capacidade e autoridade para lecionar e administrar o seu estabelecimento de ensino, a sua escola foi constantemente alvo de interferência masculina. Todas as inspeções escolares das quais o colégio (e, posteriormente, escola normal) foi alvo, foram realizadas pela fiscalização de homens. Por exemplo, em 1906, examinaram o colégio os inspetores “Heitor Guimarães, Raymundo Tavares e o capitão Severiano Hermes” (O PHAROL, Juiz de Fora, 18/11/1906). Em 1913, como requisito para obtenção da equiparação à Escola Normal da Capital, o inspetor Antônio Raymundo da Paixão visitou a escola (O PHAROL, Juiz de Fora, 16/10/1913).

Além dos inspetores, cargos que na Primeira República foram ocupados majoritariamente por homens, a escola também adotou materiais didáticos (livros e compêndios) produzidos pelo professor e jornalista Lindolfo Gomes (1875-1953) (O PHAROL, Juiz de Fora, 13/08/1912). Ferrenho defensor de uma educação doméstica para as meninas e moças que frequentaram os cursos secundários e normais, ele censurou as escolas normais que não ofereciam “os verdadeiros cursos que as futuras mães da pátria deveriam receber”. Em uma de suas inspeções na Escola Normal Santa Cruz, criticou o número elevado de conteúdos “despropositados” para as alunas do curso normal, como “ciências, química, história natural e geografia”, e enfatizou que a escola deveria adotar mais disciplinas que “conviesse com a realidade das moças de nosso país”, como “trabalhos manuais, psicologia, puericultura e, principalmente, economia doméstica” (O PHAROL, Juiz de Fora, 14/05/1914).

Provavelmente, Áurea e os professores e professoras da sua escola, aprovaram ou estiveram afinados com as ideias de Lindolfo Gomes, para ter adotado seus livros didáticos. A maioria do corpo docente da escola também foi formada, durante grande parte da sua existência,

por professores homens. No primeiro ano de funcionamento do curso normal, a escola contava com os professores “José de Souza Freire, Antônio Raymundo da Paixão, Nelson Paixão, Temístocles Halfeld, Gilberto de Alencar, Dilermando Cruz, Mário Magalhães, Galdino de Oliveira, Jayme Halfeld”, e as professoras “Maria da Conceição Monteiro de Lemos, Alvina de Araújo Alves e Alzira Velloso” (O PHAROL, Juiz de Fora, 07/12/1913). Já em 1915, o corpo docente era formado pelos professores “Álvaro Braga de Araújo, Gilberto de Alencar, Sinval de Brito, João Massena, Duque Bicalho, Mário de Magalhães e José de Souza Freire”; e pelas professoras “Áurea Bicalho, Adelan de Araújo Alves, e Helena Cathoud” (O PHAROL, Juiz de Fora, 14/03/1915). É claro que o número elevado de professores em relação às professoras tinha variadas razões. Apesar do ensino superior ter recebido um percentual significativo de mulheres, ainda era um espaço majoritariamente masculino. Todos os professores da escola eram bacharéis formados em direito, farmácia, odontologia e música. Já as professoras, com raras exceções, possuíam unicamente o curso normal. Portanto, contratar professores com formação no ensino superior (fossem homens ou mulheres) pode ter sido uma estratégia para valorizar a qualidade do ensino ministrado na escola, assim como para criar (ou manter) uma imagem de prestígio e influência na sociedade local.⁶

Também não se pode descartar o interesse de homens formados em outras áreas (direito, medicina, engenharia, por exemplo) na educação, especialmente no ensino normal. Esse foi um espaço privilegiado de atuação de muitos médicos, advogados, engenheiros, políticos, interessados em construir e difundir novos projetos e princípios para a educação, particularmente para a formação de professores e professoras para o magistério primário (HERSCHMANN; KROPF; NUNES, 1996, p. 18). Evidentemente, ser professor, ainda mais professor do ensino normal, era não só garantia de um porto seguro de renda, prestígio e posições bastante estáveis naquela estrutura social, mas também foi uma possibilidade de aquisição, ou manutenção, de títulos simbólicos como forma de distinção e status. Além disso, é possível pensar na questão da

⁶ Nelson Paixão, Temístocles Halfeld, Dilermando Cruz e Jayme Halfeld, por exemplo, eram formados em direito. Já João Massena e Mário Magalhães possuíam formação em farmácia. Álvaro Braga de Araújo e Sinval de Brito, por sua vez, titularam-se em odontologia. Cincinato Duque Bicalho era formado em música e a única professora da escola com formação superior foi a sua proprietária, Áurea Bicalho, bacharel em farmácia. Os demais professores e professoras da escola eram normalistas, alguns, como foi o caso de Nelson Paixão e Maria da Conceição Monteiro de Lemos também ostentaram o grau de bacharel em Ciências e Letras, o que, entretanto, não significou a passagem desses sujeitos pelo ensino superior. O bacharelado em Ciências e Letras foi um título atribuído por algumas escolas que ofereciam o ensino secundário equiparado às escolas oficiais para os alunos que concluíssem plenamente o curso secundário e desejassem o título. Contudo, ele não possuiu equivalência legal ao título de bacharel emitido por escolas e faculdades superiores (NUNES, 2000, p. 40). Conferir: O PHAROL, Juiz de Fora, 13/09/1901; 03/01/1907; 04/12/1907; 20/07/1909; 13/12/1911; 11/09/1913; 30/10/1913; 02/12/1915.

necessidade *versus* interesse. Até que ponto a ideia corrente de que esses homens estavam unicamente lecionando nas escolas normais por “interesse” e “dedicação” à educação pode encobrir a realidade sobre o ingresso e permanência desses sujeitos no ensino normal como meio de subsistência e sobrevivência financeira?

Por esse tempo, a linha que separava profissão docente, normalista e formação específica para o magistério ainda era frágil e tênue. No início do século XX, ainda era muito comum a presença de sujeitos semialfabetizados lecionando nas escolas e classes isoladas públicas (ACCÁCIO, 2005, p. 86). Com algumas diferenças, essa prática de atrair, ou possibilitar o ingresso de sujeitos sem formação específica para o magistério, também foi corriqueira nas escolas secundárias e normais, públicas e privadas, que contrataram pessoas sem o curso normal, ou formadas nas mais diversas áreas, para atuarem no magistério (ACCÁCIO, 2005, p. 90). A expansão das escolas normais, no final do século XIX e início do XX, marcou, aliás, o início de um processo de definição e delimitação da profissão docente e de uma formação estruturada de profissionais para o magistério.

A Escola Normal (e colégio) Delfino Bicalho empreendeu muitas e diversificadas atividades. Diversas notas na imprensa divulgaram as ações da escola. Em março de 1913, “as alunas do colégio representaram o drama ‘O cego e a leprosa’ em uma festa de caridade em benefício dos pobres de São Vicente de Paulo no Teatro Juiz de Fora” (O PHAROL, Juiz de Fora, 01/03/1913). Meses depois, em julho, ao som da “banda do Segundo Batalhão de Polícia, o colégio realizou um grande convescote no Parque José Weiss, comparecendo todos os alunos” (O PHAROL, Juiz de Fora, 15/07/1913). As atividades escolares também figuraram como parte do cotidiano da escola. Assim, “o Museu e o Laboratório da Academia de Comércio” receberam “as alunas do curso normal para assistirem várias experiências de física e de química” (O PHAROL, Juiz de Fora, 11/08/1916).

Imagem 1: A professora Áurea Bicalho, ao centro, rodeada por alunas da Escola Normal Delfino Bicalho, em um dos piqueniques realizados pelo estabelecimento no Parque José Weiss, em 1913.



Fonte: FON-FON, Rio de Janeiro, 06/09/1913.

Como parte da tentativa de criar um espaço de debate e congregação das estudantes da escola, em 1913, a sua diretoria criou o “Grêmio Literário Eloy de Araújo” (O PHAROL, Juiz de Fora, 30/12/1913). O nome foi uma homenagem a José Eloy de Araújo (1861-1906), ex-professor e ex-diretor da Escola Normal de Juiz de Fora e proprietário do antigo Colégio São José (O PHAROL, Juiz de Fora, 02/10/1906). A prática de formação de espaços associativos de estudantes foi comum no Brasil desde meados do século XIX. No início do século XX, contudo, esse costume se disseminou entre as mais variadas instituições educacionais, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino, conformando novas práticas e culturas escolares ao longo do século. Priscila Delmonte, em estudo sobre os grêmios literários criados pelos alunos do Instituto d’O Granbery, de Juiz de Fora, na primeira metade do século XX, verificou que as principais finalidades dos grêmios literários se pautaram na promoção do desenvolvimento cultural e literário dos alunos, através de assembléias semanais nas quais eram declamadas poesias, crônicas e contos, além da realização de debates, em uma espécie de tribuna. Tais debates eram realizados em torno de um tema pré-determinado, chamado pelos alunos de “tese” (DELMONTE, 2010, p. 14-15).

As comunidades estudantis de Juiz de Fora não ficaram alheias a “essa inovação educacional e cultural disseminada pelas escolas secundárias, normais e superiores” (SERRA,

2010, p. 88). Entre 1900 e 1930, localizei a existência de, pelo menos, 21 grêmios literários, ocasionalmente designados pela imprensa de “grêmios escolares”, em Juiz de Fora.⁷ A maioria deles formada por grupos de alunos das instituições de ensino da cidade. Esses grêmios possuíram uma sofisticada estrutura de organização, compostos por alunos, frequentemente, orientados ou supervisionados por professores, com biblioteca, jornal, estatuto, códigos de regimento, cobrança de mensalidades ou anuidades, diretoria, geralmente, formada por “presidente, vice-presidente, primeiro secretário, segundo secretário, tesoureiro, fiscal” (DELMONTE, 2010, p. 44).

Para Juiz de Fora, Priscila Delmonte localizou uma vasta documentação formada por estatutos, livros de atas, relatórios, correspondências privadas e jornais produzidos pelos grêmios criados no Instituto d’O Granbery. Ainda que essa variada documentação tenha seguido um padrão burocrático, tendo sido redigida seguindo uma fórmula pré-estabelecida, mesmo assim ela pode conter peculiaridades e características singulares daqueles que a produziram. Esses documentos foram pensados e elaborados seguindo lógicas e interesses dos alunos integrantes dos grêmios, mas também evidenciam os modos pelos quais essa produção escrita e documental foi montada. Ou seja, essas associações estudantis fomentaram a produção de práticas de letramento e produção de códigos de escrita. A imprensa estudantil, certamente, foi uma das principais facetas e importante expoente dessa cultura letrada (SERRA, 2010, p. 109). Esse tipo de imprensa, entendida aqui como jornais produzidos por estudantes e para estudantes, em sua maioria, veiculando assuntos de interesse dos estudantes e das suas comunidades estudantis, traz à tona questões relacionadas ao universo desses sujeitos, como por exemplo, debates sobre o ambiente escolar, perspectivas, anseios e reivindicações dos alunos, participação política e as redes de sociabilidade e solidariedade construídas por eles (CATANI, 2002).

⁷ Grêmio Literário Eloy de Araújo/Escola Normal de Juiz de Fora (1900), Grêmio Literário Castro Alves/Instituto d’O Granbery (1907); Grêmio Literário Afonso Arinos/Instituto d’O Granbery (1907); Grêmio Literário Fagundes Varella/Instituto d’O Granbery (1907); Grêmio Literário Aureliano Pimentel/Academia de Comércio (1908); Grêmio Literário Tobias Barreto/Escola Normal de Juiz de Fora (1908); Grêmio Literário Brant Horta/Instituto d’O Granbery (1908); Grêmio Literário Afonso Celso/Colégio Santa Cruz (1908); Grêmio Literário Coelho Neto/Ginásio d’O Granbery (1908); Grêmio Literário Barão do Rio Branco/Ginásio d’O Granbery (1909); Grêmio Literário Bárbara Heliodora/Colégio Mineiro Americano (1910); Grêmio Literário Raymundo Corrêa/Colégio Lucindo Filho (1912); Grêmio Literário Olavo Bilac/Ginásio d’O Granbery (1913); Grêmio Literário Bernardo Guimarães/Escola de Farmácia e Odontologia de Juiz de Fora (1914); Grêmio Literário Sylvio Romero/Associação dos Empregados no Comércio de Juiz de Fora (1914); Grêmio Literário Eloy de Araújo/Escola Normal Delfino Bicalho (1913); Grêmio Literário Julia Lopes de Almeida/Escola Normal Santa Cruz (1913); Grêmio Literário Sylvio Romero/Ginásio d’O Granbery (1915); Grêmio Literário Rui Barbosa/Escola de Farmácia e Odontologia de Juiz de Fora (1923). Conferir: O PHAROL, Juiz de Fora, 17/11/1900; 08/03/1907; 07/09/1907; 09 e 10/09/1907; 23 e 24/09/1907; 13/05/1908; 30/06/1908; 22/08/1908; 16/09/1908; 13/10/1908; 01/06/1909; 16/12/1910; 31/05/1911; 24/03/1912; 14/05/1913; 20/08/1913; 03/04/1914; 12/08/1914; 09/09/1914; 09/06/1915; 17/09/1915; 12/05/1923.

Com a intenção, possivelmente, de divulgar as atividades do seu grêmio e, também, “incentivar os alunos a terem uma participação ativa no processo de aprendizagem” (DELMONTE, 2010, p. 78), através da prática da escrita, leitura e produção de textos, as alunas da Escola Normal Delfino Bicalho, produziram um periódico, a *Folha Escolar*, “jornalzinho bem feito lançado em junho de 1915” (O PHAROL, Juiz de Fora, 09/06/1915). Não foi possível localizar exemplares do jornal, nem mesmo saber sua duração, periodicidade, concepções e finalidades, mas em setembro deste ano ele ainda circulava, provavelmente entre a comunidade estudantil local, “redatoriado pela senhorinha Léa Braga e gerenciado pela senhorinha Ercidia Kascher” (O PHAROL, Juiz de Fora, 09/09/1915). Em geral, esses periódicos estudantis possuíram vida curta. A *Folha Escolar*, inclusive, parece não ter tido uma trajetória longa, assim como ocorreu com *O Álbum* (1907), do Grêmio Literário Fagundes Varella, formado por alunos do Instituto d’O Granbery; *Miragem* (1911), do Grêmio Literário Coelho Neto, constituído pelos estudantes do Instituto d’O Granbery; *O Pallio* (1912), órgão do Grêmio Literário Raymundo Corrêa, dirigido pelos estudantes do Colégio Lucindo Filho; e *Oásis* (1915), jornal que os alunos do Ginásio d’O Granbery criaram para ser o órgão oficial do Grêmio Literário Sylvio Romero (O PHAROL, Juiz de Fora, 23 e 24/09/1907; 31/05/1911; 24/03/1912; 09/06/1915).

Antes, porém, da fundação do seu próprio grêmio literário, as alunas da Escola Normal Delfino Bicalho já faziam parte de outra agremiação escolar, o Grêmio Literário Júlia Lopes de Almeida, criado pelas alunas da Escola Normal Santa Cruz, também em 1913. A direção dessa associação de estudantes ficou a cargo de Heitor Guimarães, professor da escola, prática comum nesse tipo de espaço associativo, onde “o cargo de presidente era normalmente exercido por um professor da instituição” (DELMONTE, 2010, p. 44). Segundo o seu presidente, o objetivo do grêmio “era proporcionar e levar a efeito sessões e saraus literários” (O PHAROL, Juiz de Fora, 27/05/1913). Num dos festivais organizados pela associação, a sua sócia e oradora, professora Áurea Bicalho, “produziu excelente discurso, discorrendo sobre a educação feminina e os fins da mulher na sociedade”, declarando que “o Grêmio tem por fim colaborar com a obra grandiosa da formação do caráter da mulher brasileira” (O PHAROL, Juiz de Fora, 27/05/1913).

Sua exposição, aliás, abordou outros temas que merecem ser destacados. Aproveitando habilmente a ocasião, ela utilizou o tema do festival – o papel da mulher – para expor suas concepções sobre as contribuições da mulher na sociedade naquele momento. “Há mulheres que obtêm o primeiro lugar nos concursos mais difíceis”, proclamou a professora, “as mulheres são advogadas, exercem a medicina, dirigem grandes comércios, ou indústrias, fazendo-os prosperar”.

Continuando a sua argumentação, ela afirmou que as mulheres “gerem o patrimônio de seus filhos, dão consultas, defendem interesses consideráveis, salvam existências, pagam tantos impostos quanto os homens e substituem o serviço militar pela maternidade”. Mais do que isso, “as representantes do belo sexo” também “dirigiram estabelecimentos de instrução e distribuíram o ensino em milhares de colégios e escolas” (O PHAROL, Juiz de Fora, 27/05/1913).

Nitidamente, Áurea fez seu discurso voltado para um público específico – as alunas e professoras de ambos os grêmios literários, formados em sua maioria por mulheres jovens, muito possivelmente brancas, e das classes médias e elites, isto é, ela falou para a clientela que as escolas normais particulares de Juiz de Fora atendia naquele momento. Seu discurso, certamente, fazia muito sentido entre aquela plateia feminina. Para aquelas mulheres (inclusive Áurea) construir uma carreira e ter uma profissão era um ponto fundamental de reconhecimento e participação social naquela sociedade, ainda muito marcada pelo paternalismo e por relações de gênero desiguais. Ao defender certas profissões como lugares também possíveis para as mulheres, Áurea evidenciou que esses ofícios ainda eram espaços sociais majoritariamente dominados pelos homens e por relações de gênero inflexíveis e hierarquizadas. Para cruzar, ou desviar, dessas barreiras, ela, muito astuciosamente, construiu outros sentidos para essas profissões, estabelecendo-os como espaços de trabalho “honrado”, “virtuoso”, “honesto” e “digno”, portanto, também, possível às mulheres.

Na parte final do seu discurso, ela tocou na questão do feminismo – termo que teve diferentes significados para sujeitos diferentes. Segundo ela, “no Brasil o feminismo tem feito grandes progressos, apesar de não termos ainda sufragistas. Possuímos, sim, escritoras, médicas, advogadas, farmacêuticas, dentistas, professoras, comerciantes, industriais, lavradoras, agentes do correio, telegrafistas, etc.” (O PHAROL, Juiz de Fora, 27/05/1913). Com sutileza e, ao mesmo tempo, firmeza, a sua concepção de feminismo e do papel da mulher (ou de um tipo específico de mulher) foi demonstrada. Ter acesso às letras, à escola e a uma profissão digna, respeitável e acessível às mulheres foi, para Áurea, sinônimo de feminismo. Finalizando seus argumentos, ela fez questão de enfatizar a importância que a educação poderia ter na vida das mulheres. Para isso, citou os exemplos de duas jovens moças da “boa sociedade” juiz-forana, que trilharam os caminhos do progresso do feminismo:

A Escola de Farmácia e Odontologia do Granbery já diplomou onze [mulheres], estando muitas outras cursando o primeiro e o segundo ano. Das diplomadas, nove o foram em farmácia e duas em odontologia. As primeiras senhoritas que receberam o diploma, nesta cidade, em 1908, foram: em

farmácia, a senhorita Judith Goulart Bueno, e em odontologia, a senhorita Maria Antonieta Goulart Bueno, filhas do conceituado clínico Sr. Dr. Cornélio Goulart Bueno. Ambas são, igualmente, bacharéis em letras (O PHAROL, Juiz de Fora, 27/05/1913).

É possível que, inclusive, os grêmios literários criados pelas alunas, tanto da Escola Normal Santa Cruz, como da Escola Normal Delfino Bicalho, tenham sido espaços de fomentação e fermentação de sociabilidades femininas e de autonomia e liberdade para as estudantes e professoras, onde se discutiu e debateu diversos temas fundamentais para a vida daquelas mulheres, como feminismo e o papel social da mulher. O próprio nome da associação das estudantes da Escola Normal Santa Cruz – Grêmio Literário Julia Lopes de Almeida – uma referência (e homenagem) direta a uma mulher de destaque na época, a escritora Julia Lopes de Almeida (1862-1934), é um indicativo disso. Dentro dos limites estabelecidos, essas mulheres ampliaram cotidianamente as fronteiras das normas mais convencionais das relações de gênero, (re)criando novas identidades femininas. Pode-se pensar, inclusive, os grêmios criados em ambas as escolas como lugares de atuação política e de construção de relações afetivas, onde se forjou e foi fomentada novas intelectualidades femininas.

Por este caminho, Áurea propôs outras atividades para o seu colégio. Depois de ter realizado um curso sobre educação infantil na cidade de São Paulo, ela apresentou à Câmara Municipal de Juiz de Fora uma proposta de criação de um jardim de infância. A ideia seria atender crianças entre três e sete anos de idade, auxiliando na alfabetização e inserção das mesmas no ensino primário (CORREIO PAULISTANO, São Paulo, 06/04/1913). Muito possivelmente, Áurea visitou em São Paulo, o Jardim de Infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos, um dos mais prestigiados estabelecimentos de educação infantil do país, criado em 1896 (KUHLMANN JÚNIOR, 1994). Ou então, ela também pode ter frequentado os vários jardins de infância, creches e escolas maternas espalhadas pela capital paulista (KISHIMOTO, 1988).

A questão da infância, da educação infantil e dos estabelecimentos de ensino destinados exclusivamente às crianças, foram assuntos debatidos em várias instâncias, desde políticos e legisladores, passando por médicos e juristas, professores e educadores, até associações beneficentes e mutualistas, principalmente a partir de meados do século XIX (VIEIRA, 1986; RIZZINI, 1993; FREITAS, MONARCHA, 1997; KUHLMANN JÚNIOR, 1998; MONARCHA, 2001). Como bem pontuou Moysés Kuhlmann Júnior (1991, p. 18), a educação infantil e seus muitos desdobramentos foram debatidos por vários sujeitos, grupos e instâncias

sociais (destacadamente as jurídicas, patronais, políticas, médicas, pedagógicas, religiosas, etc.), o que resultou na composição de várias ideologias e concepções, destacadamente a médico-higienista, a jurídico-policial e a religiosa, sobre o que e como deveria ser a educação e o ensino destinado às crianças. Apesar da multiplicidade de posições e ideias, ainda assim a maioria desses sujeitos e grupos concordaram, ou se aproximaram, em um ponto em comum – a educação infantil deveria ser um espaço de formação de “sujeitos educados, ordeiros e úteis à pátria” (KUHLMANN JÚNIOR, 1991, p. 20).

Apesar dessa espécie de “consentimento” sobre o papel da educação infantil, ela teve diferentes finalidades para sujeitos distintos. Os filhos das classes médias e das elites tiveram acesso (ou melhor, a eles foi ofertada) uma educação infantil voltada para a instrução e o letramento, preparando-os para o ingresso no ensino primário. Por outro lado, com o processo de urbanização e industrialização das cidades, aumentou a participação feminina no trabalho produtivo. Em decorrência, novos tipos de estabelecimentos de educação infantil (propositadamente denominados de creches e/ou escolas maternais e não jardins de infância) foram criados a partir do início da República e se expandiram, principalmente a partir das primeiras décadas do século XX, atendendo crianças órfãs, abandonadas e filhos de trabalhadores predominantemente pobres e de classe média baixa (KUHLMANN JÚNIOR, 1991, p. 20).

As propostas de Áurea para a educação infantil caminharam nesse sentido. Ela considerou o jardim de infância como um estabelecimento educativo, ligado ao ensino primário, com duração de três anos, e que representava um método de educação preliminar à escola através dos métodos do ensino intuitivo. Sua concepção se afastou da ideia da educação infantil como uma espécie de “fração” da filantropia ou da caridade, práticas comuns entre as instituições beneficentes e de caridade que se destinavam à infância no período, como foi o caso do Jardim de Infância D. Pedro II, dirigido pela Sociedade Beneficente Brasileira Alemã de Juiz de Fora, cujo objetivo foi “amparar e dar acolhimento aos filhos dos sócios” da entidade (O PHAROL, Juiz de Fora, 03/10/1919).

Na proposta de Áurea, despontou a ideia do jardim de infância como uma instituição que colaborava para a “modernização” do país. Numa entrevista concedida ao jornal *O Pharol*, em 1913, para debater sobre o seu projeto de criação do jardim de infância, ela afirmou que, “quem conhece os serviços prestados pelos jardins de infância e que nos oferece testemunho valioso o Jardim de Infância da Escola Normal de São Paulo, nos seus prestimosos trabalhos, reputa a

vantajosa instrução da criança para o futuro do Brasil”. Mais do que isso, as escolas infantis também eram, segundo Áurea, um sinal de “progresso” e “modernidade”, visto que “uma multiplicidade de tipos de escolas com os melhores métodos e os mais adiantados cuidados pela infância difundem-se, definitivamente, nos povos superiores” (O PHAROL, Juiz de Fora, 03/04/1913). Seu ponto de vista sobre o jardim de infância, entretanto, não ficou restrito aos fundamentos didático-pedagógicos, apesar de ele ser central em seu discurso, mas sua ideia também era cotejar a educação infantil com outras concepções, como a assistencialista e/ou beneficente, que pretendeu dar subsídio moral e educação voltada para o trabalho às crianças.

Nas suas palavras, “o dever social do jardim de infância é educar a criança, preveni-la do encontro com meios perniciosos, prover a sua subsistência intelectual, aprimorar as suas condições de saúde, inspirar-lhe os hábitos do trabalho, dar-lhe instrução moral com suavidade e carinho nivelada com as regras científicas” (O PHAROL, Juiz de Fora, 03/04/1913). Quanto à metodologia de ensino, a adoção do método intuitivo, por meio das lições de coisas, passaria a ocupar a centralidade de uma educação que, segundo Áurea, “em vez de encher de noções a cabeça do aluno”, iria formar nele “o senso perceptivo e apreciativo das coisas reais, adestrá-lo no exercício independente e seguro das faculdades que constituem esse dote, ensiná-lo a observar, a pensar, a raciocinar” (O PHAROL, Juiz de Fora, 03/04/1913).

Ainda sobre a sua proposta de criação de um jardim de infância, segundo a imprensa local, “a digna professora Áurea Bicalho requereu à Câmara Municipal um auxílio para a realização de tão útil tentativa. Este auxílio constará de aluguel de prédio necessário e de sua adaptação”. Em contrapartida, a escola ofereceria gratuitamente uma porcentagem das vagas do jardim de infância “à meninice desamparada”, além de criar “uma aula noturna de alfabetização para mulheres operárias” (VAZ; REIS, 1913, p. 57). O projeto de Áurea, contudo, não foi à primeira iniciativa para a educação infantil em Juiz de Fora. Segundo *O Pharol*, em maio de 1908 foi criado um jardim de infância na cidade. Na ocasião, “estiveram presentes muitas exmas. senhoras e distintos cavalheiros que, em eloquentes discursos, manifestaram as suas simpatias por essa nova instituição de caridade” (O PHAROL, Juiz de Fora, 04/05/1908). Ao que parece, tratou-se de um jardim de infância criado por alguma instituição beneficente ou mutualista, porém, a notícia não informou mais detalhes sobre o acontecimento.

Ao mesmo tempo em que Áurea intentava criar o jardim de infância em seu colégio, o Ginásio de Minas anunciava na imprensa local que o seu jardim de infância “acha[va]-se dotado

de material pedagógico importado da Alemanha e esta[va] sob a competente direção da Sra. Carlota Malta, eximia educadora, auxiliada por diversas professoras, entre as quais a distinta educadora d. Maria do Céu de Azevedo Malta” (O PHAROL, juiz de Fora, 20/04/1913). Tempos depois o Colégio Mineiro Americano, anexo ao Instituto d’O Granbery, abriu um “jardim de infância sob a direção de miss Julia Coachman Dickie, que para este fim se preparou no estrangeiro” (O PHAROL, Juiz de Fora, 08/01/1915). Todos esses empreendimentos partiram da iniciativa privada e a cidade de Juiz de Fora só foi contar com uma escola de educação infantil pública nos anos 1920. Através do decreto 5789, de 25 de outubro 1921, o então governador de Minas, Artur da Silva Bernardes (1875-1955), criou a primeira escola infantil de Juiz de Fora. O Jardim de Infância Mariano Procópio, dirigido pela professora Alvina de Araújo Alves, entretanto, só foi inaugurado em 1925 (O PHAROL, Juiz de Fora, 29/12/1925).⁸

Apesar disso, o projeto do jardim de infância de Áurea parece ter tido uma boa recepção. Pelo menos essa foi a impressão do então agente do executivo municipal (atual cargo de prefeito), Oscar Vidal Barbosa Lage (1869-1919), que se dispôs a “ceder 600\$000 anuais” como subsídio para o projeto (O PHAROL, Juiz de Fora, 09/04/1913). Ao que tudo indica, a ideia de Áurea, apesar do apoio da principal representação política da cidade, não teve êxito, visto que não localizei outras informações sobre o seu jardim de infância nos jornais. De todo modo, a iniciativa de Áurea demonstrou o seu interesse em expandir as atividades do colégio e abranger áreas fundamentais para a educação formal, pública e privada, como o ensino infantil e as aulas noturnas para operárias. Na verdade, seus interesses se aproximavam dos esforços de avanço da modernidade – termo que assumiu diferentes significados para diferentes pessoas – e das transformações políticas do estado republicano. Ao ser implantada a República no Brasil, foi dada ênfase à necessidade de formação de um novo cidadão com base na educação. A educação, de maneira geral, e os estabelecimentos de ensino formais, de maneira específica, foram espaços privilegiados de atuação das elites dirigentes, de autoridades públicas, de advogados e médicos e de intelectuais ligados à imprensa. Foram locais de surgimento e aprimoramento de ideias, discursos e símbolos da modernidade, progresso e cultura da nova nação. Enquanto as escolas secundárias, normais e superiores – controladas, em sua grande maioria, pela iniciativa privada –, eram destinadas à formação dos(as) filhos(as) das classes médias e das elites, à população pobre

⁸ Vale destacar que, em 1907, apareceu em Belo Horizonte uma das primeiras iniciativas assistencialistas de educação infantil. O Jardim de Infância de Belo Horizonte foi criado por um grupo de mulheres católicas, formado por Guiomar Pereira, Violeta de Mello Franco, Dolores Frade, Rosinha Sigaud e Lilita Germano (O PHAROL, Juiz de Fora, 25 e 26/03/1907). No ano seguinte, a Câmara Municipal de Belo Horizonte criou a Escola Infantil Delfim Moreira (VIEIRA, 1986, p. 27).

se reservou a educação primária e profissional com base no (e para o) trabalho, encabeçada pelo Estado e, não raras vezes, pela iniciativa privada ou filantrópica (FARIA FILHO, 2014, p. 55).

Para o Estado, assim como para as elites políticas e dirigentes, a situação era simples: a educação era a base da sociedade, e esta, a base da nação. Sem um povo letrado e civilizado, a modernização causaria a dissolução da família, um aumento brutal da criminalidade e o caos social (FARIA FILHO, 2001). Essa também era a concepção da professora Áurea. Quando do lançamento do seu projeto de criação de uma aula noturna para as mulheres operárias, ela afirmou que “instruir é caminhar-se para os paramos do progresso, calcando aos pés a ignorância, esta progenitora de todos os defeitos gradativos do homem”. Mais do que ensinar a leitura e a escrita, para Áurea, o acesso à educação, mais especificamente à escola, colocaria (e incitaria) àquelas trabalhadoras, o seu papel naquela sociedade, visto que “quando a instrução estiver difundida em todas as camadas sociais, a mulher operária, por mágico impulso, terá a compenetração do importante papel a representar no cenário da vida: o de cidadã” (O PHAROL, Juiz de Fora, 03/04/1913).

A abolição legal do trabalho escravo e a instituição do regime republicano tornaram realidade o princípio da equidade política no Brasil. E ainda que não tenham proporcionado conquistas amplas, a garantia formal da igualdade civil foi um marco importante no processo de conquista dos direitos de cidadania. Se, nas primeiras décadas do século XX, a restrição do voto aos alfabetizados e os números exorbitantes do analfabetismo eram uma realidade, as lutas em busca de ampliação dos espaços de expressão, afirmação e participação na esfera pública também se fizeram presentes e significativas, como foi o caso da tentativa de criação de aulas noturnas para mulheres operárias no Colégio Delfino Bicalho. Havia expectativas quanto às possibilidades de inclusão e foi esse o caminho que Áurea buscou trilhar na educação. Mesmo sem o apoio financeiro da Câmara Municipal, em 1914, ela passou a oferecer no seu estabelecimento, “diariamente, desde as 6 horas da tarde até as 10 horas da noite, as seguintes matérias: português, francês e matemática para operárias e outras trabalhadoras impossibilitadas de estudarem durante o dia” (O PHAROL, Juiz de Fora, 27/05/1914).

Apesar da imprensa local ter divulgado, com frequência, vários aspectos da trajetória de Áurea, esses mesmos jornais silenciaram sobre outros pontos, especificamente, o seu perfil racial. Ela foi uma mulher que se viu e foi tida como “negra”, algumas vezes “mulata”, mas nunca como branca. Porém, ao longo de toda a sua vida, esse foi um dado raramente exposto na imprensa. Ao

longo do século XIX, principalmente a partir da década de 1850, a ideia de “raça” começou a aparecer como algo definidor da condição social de homens e mulheres de cor. A partir dos anos 1880, mas, especialmente no pós-abolição, o Estado, as autoridades públicas e policiais, patrões e intelectuais ligados à imprensa recorreram mais intensamente aos marcadores raciais e de cor como critérios classificatórios dos “novos” cidadãos. Embora equiparados em sua condição civil, os sujeitos se diferenciavam segundo sua classificação racial. A concepção de raça era perfeita para quem pretendia reforçar e manter intactas as antigas hierarquias de poder. Com isso, o Estado e as elites dirigentes conseguiram formular e justificar novas políticas de controle e repressão não apenas sobre os que emergiram da escravidão, mas sobre toda a população pobre e “não-branca”. É nesse período que as novas políticas de exclusão racial começaram a se delinear (SKIDMORE, 1976, p. 20-30; SCHWARCZ, 1993, p. 15-30; HASENBALG, 2005, p. 173-202; ALBUQUERQUE, 2009, p. 31-44; FRAGA, 2014, p. 344).

É, portanto, curioso que, no pós-abolição – período marcado por uma nova configuração das relações sociais e raciais, identitárias e de poder, (re)desenhada no país depois de séculos do mundo da escravidão –, a ascendência racial de uma figura destacada como Áurea, sendo ela uma “mulher de cor”, não fosse usada como um marcador (positivo ou negativo) da diferença e do seu lugar social. Por certo, podia ser algo que não conviesse ou, então, nem precisasse mencionar, facilmente captado pelo seu fenótipo e tonalidade de pele. Outra parte da justificativa para esse “silêncio da cor” poderia estar numa espécie de código de conduta implícito e vigente entre negros letrados e economicamente remediados, algo que não necessariamente visava à desvalorização da população negra naqueles anos que se seguiram ao fim da escravidão e ao recrudescimento do racismo e de outras práticas de preconceito na Primeira República. Além disso, não se pode esquecer que o discurso abertamente ancorado na raça lembrava a explosão de ódios raciais e os linchamentos de negros que vinham ocorrendo no sul dos Estados Unidos, desde o final do século XIX (FRANCISCO, 2015, p. 236). Os intelectuais negros brasileiros conheciam essa realidade e a temiam. Áurea não deveria pensar muito diferente, pois se preocupava em manter sua trajetória profissional e intelectual dentro dos limites da legalidade.

Localizei na imprensa várias referências de cerimônias e eventos organizados por ela em comemoração à data do 13 de maio. As festas da Abolição no período do pós-abolição, especialmente na Primeira República, tornaram-se um dos eventos mais importantes do calendário celebrativo do país (DOMINGUES, 2011, p. 19-48; RIBEIRO, 2016, p. 86-93; SOBRINHO, 2018, p. 58-81; COTA, 2018, p. 82-106). Desde a promulgação do decreto n. 155-

B, de 14 de janeiro de 1890, que estabeleceu, entre outros feriados, o 13 de maio como dia consagrado à comemoração da fraternidade dos brasileiros, até 1930, quando foi extinto pelo presidente Getúlio Vargas, a data foi apropriada por diversas parcelas sociais e cada uma, ao seu modo, organizou as comemorações conforme os seus interesses sobre o 13 de maio.⁹ Em 1910, no 22º aniversário da abolição, o Cinema Juiz de Fora sediou a festividade “presidida pela professora Áurea Bicalho”. A comemoração, que buscou “festejar a áurea data da libertação dos escravos”, contou com “comédias infantis, canções e monólogos executados pelos inteligentes alunos do acreditado Externato Delfino Bicalho”. Ao fim da sessão, “tocou a banda de música do 10º Regimento de Infantaria” (O PHAROL, Juiz de Fora, 14/05/1910).

Em 1913, foi a vez do Cinema Pharol ser palco de mais uma apresentação dos alunos do Externato Delfino Bicalho em homenagem à data do 13 de maio. Naquela noite, as “inteligentes e graciosas meninas desempenharam vários papéis em comédias, canções e intermédios” e, no final do festival, ao som da “magnífica orquestra regida por Duque Bicalho”, declamou-se a poesia “Lúcia, a escrava” de Castro Alves, que arrancou “ruidosos aplausos do seletto auditório” (O PHAROL, Juiz de Fora, 15/05/1913). A participação de escolas públicas e particulares nas comemorações cívicas do 13 de maio foram comuns nas principais cidades brasileiras durante a Primeira República. Renata Figueiredo Moraes, em estudo sobre as festas da Abolição no Rio de Janeiro, entre 1888 e 1908, apontou que as celebrações do 13 de maio organizadas pelos poderes públicos sempre contavam com a presença de alunos e professores de escolas públicas e particulares, principalmente dos grupos escolares, que organizavam de desfiles e peças teatrais:

O uso de um momento festivo como forma de inserir sentimentos patrióticos e de união por uma causa, tendo as ruas como cenário de um ensinamento, não era novidade no Brasil do início do século XX. O uso de grupos escolares em festas pátrias foi adotado a partir da década de 1890, como forma de utilizá-los como propagadores de um sentimento patriótico. A participação dos colégios nos préstitos do 13 de maio era uma forma de unir gerações para comemorar o fim do passado escravo não tão vivido pelos colegiais, ainda jovens nos primeiros anos da República. Ao mesmo tempo, celebrava um novo momento da nação que precisaria desses jovens para construir o país sem escravos. A adesão dos colegiais ao préstito era também um sinal de que estavam dispostos a participar desse futuro. Eles faziam parte desse projeto de futuro que se esboçava entre festas e desfiles (MORAES, 2012, p. 108).

⁹ As associações negras (culturais, recreativas, beneficentes, mutualistas, operárias e religiosas) foram uma das instituições sociais que comemoraram, devotamente, o 13 de maio ao longo do século XX. A tradição de festejar a data, assim como as memórias e discursos que se construíram sobre ela, foi, em larga medida, preservada e sustentada por essas associações e os seus integrantes (LUCINDO, 2016, p. 135-160).

Na comemoração ao 13 de maio em 1914, *O Pharol* anunciou que, “para solenizar a data de amanhã, haverá parada dos alunos do Colégio Delfino Bicalho, dirigido pela distinta educadora Áurea Bicalho”. Além do desfile escolar, a solenidade ainda promoveria “às 11 horas do dia um concerto pelas alunas do colégio, discípulas do hábil professor de música e piano, Sr. Duque Bicalho” (*O PHAROL*, Juiz de Fora, 12/05/1914). A participação dos estudantes em eventos cívicos era a ligação entre o passado heroico e o futuro que se esperava promissor. Além disso, “colocar sob a responsabilidade das crianças que desfilavam, o futuro da nação, foi uma forma de ensinar sentimentos patrióticos que deveriam se reproduzir tendo a ordem, como a de um desfile, como princípio básico” (MORAES, 2012, p. 108).

Contudo, não foi somente o Colégio Delfino Bicalho que comemorou a data de 13 de maio. Outras instituições e agentes sociais também o fizeram. Em 1912, a comemoração ao 13 de maio em Juiz de Fora foi marcada pelo “fechamento das repartições públicas, que hastearam a bandeira nacional, como o fizeram também as redações dos jornais”. Em alguns estabelecimentos de ensino, “a data festejada pelos respectivos alunos, tendo havido, no Externato Lucindo Filho, uma sessão cívica do Grêmio Literário Raymundo Corrêa” (*O PHAROL*, Juiz de Fora, 14/05/1912). As solenidades ao 13 de maio organizadas pelos poderes públicos não foram muito comuns, ainda mais durante o século XX, sendo raros os relatos disso na imprensa local. Em 1922, o então prefeito de Juiz de Fora, José Procópio Teixeira, mandou “celebrar missa em intenção à data [de 13 de maio] às 10 horas, na igreja matriz; para o ato foram convidadas as altas autoridades municipais, as famílias de nossa sociedade, imprensa e público em geral” (*O PHAROL*, Juiz de Fora, 14/05/1922).

Uma análise mais detalhada dos festejos organizados pela professora Áurea mostra que as celebrações da abolição tiveram várias facetas, talvez refletindo os vários significados do fim da escravidão para os diferentes setores da sociedade. Na celebração realizada em 1918, no Cinema Pharol, Áurea em breve discurso, afirmou que o “dia da liberdade” era o “grande marco da fraternização dos brasileiros”, o dia em que “os ódios de raça foram de uma vez extirpados do seio da nação”, pois, “o que deve importar são os méritos e não a cor ou a raça das pessoas”. Por fim, ratificou que, para a sociedade brasileira dar continuidade a essa grande conquista, era preciso valorizar a educação e disseminar as escolas, pois só assim “faremos a maior obra patriótica de todas quantas se atulham na nossa existência de povo livre” (*O PHAROL*, Juiz de Fora, 15/05/1918). Considerando que registrar o passado em sessões literárias e festas é estabelecer lugares de memória e avaliar conquistas, é possível pensar que Áurea pretendeu criar

uma recordação positiva em torno da efeméride do 13 de maio. Através da festa, o “dia da liberdade” foi lembrado e festejado pelos alunos e alunas do Colégio Delfino Bicalho. A memória da escravidão e da abolição, complementarmente, não era esquecida e ainda parecia justificar comemorações.

Em 2 de dezembro de 1967, aos 83 anos de idade, Áurea faleceu em Juiz de Fora, vitimada por uma “arteriosclerose de que vinha sofrendo há vários meses” (DIÁRIO DA TARDE, Juiz de Fora, 04/12/1967). Como forma de homenageá-la, um ex-aluno, o então vereador Raimundo de Paula Hargreaves, nomeou uma escola primária, criada em 1967, no bairro Linhares, com o nome da falecida professora (CORREIO DA MATA, Juiz de Fora, 11/03/1968). Apesar do papel relevante que Áurea ocupou no cenário juiz-forano, tanto no campo da educação, como em outras arenas, é curioso o silêncio historiográfico que cerca essa personagem, assim como outras trajetórias “negras” percorridas durante as primeiras décadas republicanas (RIBEIRO, 2018, p. 169-170). E aí estão em jogo questões de memória e historiografia. Os estudos sobre trajetórias e biografias negras têm ganhado destaque na historiografia do pós-abolição no Brasil. Uma das contribuições dessa temática foi trazer à superfície a história de sujeitos que, apesar das grandes contribuições para a história republicana do Brasil, tiveram suas vidas e trajetórias silenciadas, esquecidas, ou então não reconhecidas como parte da história dita oficial. Muitos desses sujeitos foram posicionados como “quase-cidadãos” (GOMES; CUNHA, 2007), mas ainda assim, construíram novos códigos sociais para se afirmarem como cidadãos frente a um processo de racialização crescente que, promovido pelas elites brancas com base em noções científicas de raça, procurava lhes atribuir lugares sociais vinculados às ideias de escravidão, inferioridade e subalternidade (MATTOS, 2005, p. 13-38). E, nesta lógica, mobilizaram-se também para construir sentidos de intelectualidade mediados por seu pertencimento racial e de gênero. Em diálogo com bell hooks (2017)¹⁰, suas trajetórias, olhadas em conjunto, podem ser pensadas como percursos de “transgressão” frente aos estereótipos do passado escravista. Transgressões alimentadas pela expectativa de construção de “novos” negros (XAVIER, 2012, p. 163-191), alinhados aos postulados de “civilização” e “modernidade” almejados para a República (GUIMARÃES, 2003, p. 247-269).

As concepções e as ideias de “civilização” e “modernidade” também foram construídas e acionadas por sujeitos negros a partir das suas experiências de vida. Igualmente, as mulheres e, também, os homens negros, mobilizaram outros códigos e conceitos de honra, honestidade,

¹⁰ Ressalto que a autora, em suas obras, assina seu nome com letras minúsculas.

dignidade, respeitabilidade, que nem sempre condiziam com as normas sociais vigentes entre as camadas médias e elitistas brancas. A expressão que dá título ao presente artigo – “distinta e competente educadora” – não foi utilizada fortuitamente. Nem por mim, nem pelos jornais que, constantemente, acionavam essas “qualidades” para definir a atuação da professora Áurea. Mais do que regras de etiqueta, mobilizar essas expressões poderia significar modos de excluir, incluir, inserir e definir socialmente um sujeito de cor no pós-abolição. Certamente, Áurea esteve conscientemente inserida nesse jogo de discursos e qualificações. Fazia sentido para ela ser qualificada publicamente por aspectos e sinais sociais que ela construiu para si através da sua trajetória de intelectual e professora: distinção e competência.¹¹

Nesta seara, ela procurou trilhar e construir trajetórias possíveis no campo da educação. Assim, se constituiu e, ao mesmo tempo, foi formada como intelectual no universo da educação. No que diz respeito ao conceito de intelectual com o qual estou nomeando-a, ele possui contornos fluidos. Estou falando de um polígrafo, isto é, de um intelectual que deve “ser pensado sempre como doublé de teórico da cultura e de produtor de arte, inaugurando formas de expressão e refletindo sobre as funções e desdobramentos sociais que tais formas guardariam” (DANTAS, 2009, p. 64). A trajetória intelectual de Áurea possibilitou a reflexão sobre como ela se constituiu como intelectual no campo educacional e como assumiu a educação como um lugar privilegiado e peça-chave na construção de seus projetos para a o país (educação da mulher, educação infantil, memória da escravidão e da abolição, por exemplo). Apesar do reconhecimento da importância dos intelectuais na conformação do campo da educação no Brasil, ainda é escasso o conhecimento sobre as trajetórias e a atuação desses sujeitos:

No começo do século XX, diversos sujeitos ocuparam o papel de intelectuais da educação em Minas Gerais. Provenientes de segmentos sociais diversos, eles eram detentores de um saber que, a partir de uma rede de relações sociais, foram capazes de inventar um lugar para a sua fala, para fazer circular esse saber. Na qualidade de criadores, portadores, tradutores e circuladores de ideias, esses sujeitos atuaram como intelectuais, exercendo um poder, mediante o uso da palavra. No papel de analistas, críticos e propositores, eles se apoiaram e colocaram em circulação um conjunto de saberes que colaboraram para a configuração e para a conformação da cultura escolar no país e em Minas Gerais (FARIA FILHO; INÁCIO, 2009, p. 11).

Quando o assunto é a atuação de intelectuais e professores negros no cenário educacional na Primeira República, mais escasso ainda se torna o debate historiográfico, apesar da presença relevante desses sujeitos nas salas de aula (como alunos e professores), nos debates intelectuais

¹¹ Sobre construções de honra, moralidade e respeitabilidade feminina na Primeira República ver: Caulfield (2000).

sobre educação, na conformação do universo educacional, etc., no pós-abolição (MULLER, 2008; PINTO; CHALHOUB, 2016).¹² Entendo que o trabalho com a trajetória (ou parte dela) de Áurea pode significar uma contribuição importante para uma melhor problematização da história do pós-abolição no Brasil. A sua trajetória pode revelar muitos aspectos importantes sobre o contexto social e histórico vivenciado ao longo das primeiras décadas do século XX. Conhecer a sua história e a de outros personagens negros, participantes ativos na construção da República brasileira, com suas especificidades e contribuições em diferentes âmbitos, me parece fundamental para o enriquecimento dos debates historiográficos contemporâneos, como enfatizou Ana Flávia Magalhães Pinto:

É preciso reconhecer que o campo de disputas de narrativas em que tem se dado a produção de sentidos e as políticas de memória sobre as experiências negras na liberdade e no pós-abolição é muito mais amplo, complexo e controverso. O desafio que está posto aos recentes estudos e abordagens sobre trajetórias negras não se encerra no mero reconhecimento desses sujeitos históricos nas fontes documentais que sobreviveram à seletividade humana e à ação do tempo, mas numa crítica profunda da matriz de pensamento que organiza as possibilidades de interlocução com o passado e o desdobramento desse diálogo nos termos do tempo presente (PINTO, 2019, p. 281).

Por este ângulo, a trajetória de Áurea permitiu refletir sobre as estratégias utilizadas por uma parcela da população negra para se mobilizar, ocupar espaços políticos, dar visibilidade às suas expectativas, expressar suas ideias sobre memórias “negras”, república e cidadania e lutar pela legitimidade de sua presença pública. Esses sujeitos, a despeito do racismo e das práticas discriminatórias dos quais foram alvos constantes, não foram excluídos do sistema, nem tampouco ficaram à espera de políticas públicas que os integrassem à república e à nação. Eles forjaram suas próprias estratégias de intervenção e inclusão, ainda que em um contexto no qual uma cidadania restritiva perpetuava desigualdades sociais e raciais após o fim da escravidão. Por fim, a sua trajetória aponta para a necessidade de ampliarmos a compreensão dos projetos de vida e reconhecimento social, as expectativas de direitos e cidadania, elaborados por homens e mulheres de cor no pós-abolição; e de aprofundarmos a análise dos significados do que era ser negro, ou homem e mulher de cor, para diversos setores da população negra naquele momento. Outro desdobramento consequente dessa investigação é o aprofundamento do debate sobre a participação política negra na Primeira República através da experiência concreta de personagens históricos.

¹² A bibliografia sobre essa temática, atualmente, é vasta e variada. Conferir, entre outros: Romão (2005); Fonseca, Barros (2016); Mac Cord, Araújo, Gomes (2017).

Fontes:

- ESTEVES, Albino (Org.). **Álbum do Município de Juiz de Fora**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas, 1915.
- VAZ, Franco; REIS, Álvaro (Orgs.). **Revista Educação e Pediatria**. Rio de Janeiro: Livraria Cruz Coutinho, 1913.
- Correio da Mata (Juiz de Fora)
- Correio de Minas (Juiz de Fora)
- Correio Paulistano (São Paulo)
- Diário da Tarde (Juiz de Fora)
- Diário Nacional (São Paulo)
- Folha Mineira (Juiz de Fora)
- Fon-Fon (Rio de Janeiro)
- Jornal do Comércio (Rio de Janeiro)
- O Apóstolo (Rio de Janeiro)
- O Pharol (Juiz de Fora)

Referências Bibliográficas:

- ACCÁCIO, Liéte. A preocupação com a profissão docente: antiga, mas insatisfatória. **Revista Educação em Questão**, Natal, vol. 23, n. 9, p. 79-101, 2005.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de. **O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- CATANI, Denice Bárbara (Org.). **Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 2002.
- CAULFIELD, Sueann. **Em defesa da honra: moralidade, modernidade e nação no Rio de Janeiro (1918-1940)**. Tradução: Elizabeth de Avelar Solano Martins. Campinas: Editora da UNICAMP, 2000.
- CHAMON, Madga. **Trajetória da feminização do magistério: ambiguidades e conflitos**. Belo Horizonte: Autêntica; FCH-FUMEC, 2005.
- COTA, Luiz Gustavo Santos. Com pianos e tambores: as festas abolicionistas em Minas Gerais. In: ABREU, Martha; XAVIER, Giovana; MONTEIRO, Livia; BRASIL, Eric (Orgs.). **Cultura negra: festas, carnavais e patrimônios negros**. Niterói: EdUFF, 2018.
- DANTAS, Carolina Vianna. O Brasil café com leite: debates intelectuais sobre mestiçagem e preconceito de cor na Primeira República. **Tempo**, Niterói, vol. 13, n. 26, p. 56-79, 2009.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DELMONTE, Priscila Villela. **Práticas de grêmios literários no Instituto Metodista Granbery de Juiz de Fora: instituições dentro da instituição (1907-1956)**. 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São João del Rei, São João del Rei, 2010.

- DOMINGUES, Petrônio. “A redenção de nossa raça”: as comemorações da abolição da escravidão no Brasil. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, vol. 31, n. 62, p. 19-48, 2011.
- ESPÍNDOLA, Elizabete Maria. **Antonieta de Barros: educação, gênero e mobilidade social em Florianópolis na primeira metade do século XX**. 2015. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906-1918)**. 2 ed. revista e ampliada. Uberlândia: EDUFU, 2014.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **República, trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro, 1909-1934**. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de; INÁCIO, Marcilaine Soares (Orgs.). **Políticos, literatos, professoras, intelectuais: o debate público sobre educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.
- FERREIRA, Priscila Alves. **A Escola Normal de Juiz de Fora: crises e permanências (1881-1911)**. 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- FONSECA, Marcus Vinicius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.
- FRAGA, Walter. **Encruzilhadas da liberdade: histórias de escravos e libertos na Bahia (1870-1910)**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- FRANCISCO, Flávio Thales Ribeiro. O novo negro na América do Sul: representações sobre a fraternidade racial brasileira no jornal afro-americano *Chicago Defender* (1916-1940). **Revista Eletrônica da ANPHLAC**, São Paulo, n. 19, p. 230-251, 2015.
- FREITAS, Marcos Cezar de; MONARCHA, Carlos (Orgs.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GOMES, Flávio; CUNHA, Olívia Maria (Orgs.). **Quase-cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2007.
- GONÇALVES, Irlen Antônio. Um bacharel na Secretaria do Interior e Justiça: o intelectual Delfim Moreira e a reforma do ensino em Minas Gerais. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, vol. 8, n. 1, p. 125-146, 2008.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Notas sobre raça, cultura e identidade na imprensa negra de São Paulo e Rio de Janeiro, 1925-1950. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 29-30, p. 247-269, 2003.
- HAHNER, June. A escola normal, as professoras primárias e a educação feminina no Rio de Janeiro no fim do século XIX. **Revista Gênero**, Niterói, vol. 10, n. 2, p. 313-332, 2010.
- HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2º ed. Tradução: Patrick Burglin. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.
- HERSCHMANN, Micael; KROPF, Simone; NUNES, Clarice (Orgs.). **Missionários do progresso: médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro (1870-1937)**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 78, p. 17-26, 1991.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. O Jardim de Infância Caetano de Campos. In: REIS, Maria Cândida Delgado. **Caetano de Campos: fragmentos da história da instrução pública em São Paulo**. São Paulo: Associação de Ex-Alunos do IECC, 1994.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Meditação, 1998.
- LUCINDO, Willian Robson Soares. Negros em festas: cidadania e comemorações das associações de homens de cor na cidade de São Paulo (1902-1931). In: RASCKE, Karla Leandro; PINHEIRO, Lisandra Macedo (Orgs.). **Festas da diáspora negra no Brasil: memória, história e cultura**. Porto Alegre: Pacartes, 2016.
- MAC CORD, Marcelo; ARAÚJO, Carlos Eduardo Moreira de; GOMES, Flávio (Orgs.). **Rascunhos cativos: educação, escolas e ensino no Brasil escravista**. Rio de Janeiro: FAPERJ; 7 Letras, 2017.
- MATTOS, Hebe. Prefácio. In: COOPER, Frederick; HOLT, Thomas; SCOTT, Rebecca (Orgs.). **Além da escravidão: investigações sobre raça, trabalho e cidadania em sociedades pós-emancipação**. Tradução: Maria Beatriz de Medina. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1938**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- MORAES, Renata Figueiredo. **As festas da Abolição: o 13 de maio e seus significados no Rio de Janeiro (1888-1908)**. 2012. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- MULLER, Maria Lucia Rodrigues. **A cor da escola: imagens da Primeira República**. Cuiabá: Entrelinhas; Editora da UFMT, 2008.
- NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 35-60, 2000.
- OLIVEIRA, Delaine Gomes de. **Memórias e representações acerca da Escola Normal Oficial de Juiz de Fora (1928-1968)**. 2000. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2000.
- PINTO, Ana Flávia Magalhães. Vicente de Souza: intersecções e confluências na trajetória de um abolicionista, republicano e socialista negro brasileiro. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 32, n. 66, p. 267-286, 2019.
- PINTO, Ana Flávia Magalhães; CHALHOUB, Sidney (Orgs.). **Pensadores negros, pensadoras negras: Brasil, séculos XIX e XX**. Cruz das Almas: Editora da UFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.
- RIBEIRO, Jonatas Roque. “Ilustrado e conhecido homem de letras e das artes”. In: SILVA, João Paulo de Souza (Org.). **Intelectuais, instituições e reformas na educação brasileira no século XX**. Rio de Janeiro: Mares Editores, 2018.

RIBEIRO, Jonatas Roque. **Escritos da liberdade**: trajetórias, sociabilidade e instrução no pós-abolição sul-mineiro (1888-1930). 2016. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

RIZZINI, Irma. **A assistência a infância no Brasil**: uma análise de sua construção. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993.

ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; RIZZINI, Irma. Gêneros e constituição do magistério primário: feminização e desmasculinização no Rio de Janeiro (1870-1910). In: **Anais do XIII Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana – CIHELA 2018**. Universidad de la República, Montevideo, 2018.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SERRA, Áurea Esteves. **As associações de alunos das escolas normais do Brasil e de Portugal**: apropriação e representação (1906-1927). 2010. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Tradução: Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOBRINHO, Juliano Custodio. Abram alas para a abolição: festejos, conflitos e resistências em Minas Gerais (1880-1888). In: ABREU, Martha; XAVIER, Giovana; MONTEIRO, Livia; BRASIL, Eric (Orgs.). **Cultura negra**: festas, carnavais e patrimônios negros. Niterói: EdUFF, 2018.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Creches no Brasil**: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo. 1986. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1986.

XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio (Orgs.). **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro, 2012.

XAVIER, Giovana. “Leitoras”: gênero, raça, imagem e discurso em O Menelik (São Paulo, 1915-1916). **Afro-Ásia**, Salvador, n. 46, p. 163-191, 2012.

Educação Libertária no Brasil: reflexão política e pedagógica em textos e registros do início do século XX

Libertarian Education in Brazil: political and pedagogical reflection in texts and entries in the beginning of the 20th century

Marcelo Luiz da Costa

Doutorando em Ciências Sociais
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
correiomcosta@gmail.com

Recebido em: 19/07/2019

Aprovado em: 01/09/2019

Resumo: Este artigo visa fazer alguns apontamentos em torno da reflexão política e pedagógica de militantes e educadores anarquistas no Brasil do início do século XX. Para tanto, são abordados textos que esboçam, minimamente, uma reflexão sobre a educação e suas problemáticas na sociedade brasileira. Tais textos, aparecem de forma mais rara na imprensa operária e anarquista e com maior incidência em publicações de cunho literário, filosófico e doutrinário desenvolvidas pelos libertários, assim como nas produções intelectuais de certos militantes-educadores, como João Penteadado, José Oiticica e Florentino de Carvalho, revelando indicativos para um possível esboço do pensamento educacional anarquista desenvolvido no Brasil.

Palavras-chave: educação libertária; intelectuais; história.

Abstract: This article aims to make some notes about the political and pedagogical reflection of militant and anarchist educators in Brazil at the beginning of the 20th century. For this approach, get the texts are written that outline, minimally, a reflection on education and your problems in brazilian society. Such texts appear more rarely in the working and anarchist press with a certain incidence in literary, philosophical and doctrinal publications developed by the libertarians, as well as in the intellectual productions of certain militant educators such as João Penteadado, José Oiticica and Florentino de Carvalho, revealing indicatives for a possible outline of anarchist educational thinking developed in Brazil.

Keywords: libertarian education; intellectuals; history.

Este trabalho tem como objetivo fazer alguns apontamentos em torno das ideias sobre a educação presentes em textos anarquistas no Brasil. Tal ensejo visa indicar o esboço de uma reflexão política e pedagógica dos anarquistas nas duas primeiras décadas do século XX.

Para tal análise, os textos escolhidos foram aqueles que representam uma elaboração feita por atores e militantes nacionais, já que na imprensa operária no Brasil do início do século – campo, por excelência, de manifestação da propaganda anarquista – há inúmeras publicações doutrinárias dos teóricos do anarquismo, tais como Proudhon, Kropotkin, Malatesta e Elisé Reclus, dentre outros; assim como de educadores libertários que estão na gênese do que poderia ser denominado como pedagogia libertária: Paul Robin, Sebastien Faure e Francisco Ferrer y Guardia. A publicação de textos traduzidos para a língua portuguesa desses referenciais dos ideais libertários era uma das estratégias utilizadas pelo movimento.

Algumas características serviram de parâmetro à escolha dos textos aqui abordados: o fato de adotarem uma dissertação sobre um ou mais temas, propondo uma reflexão; possuírem certo nível de problematização e análise; apontarem para um esforço de reflexão teórica sobre seus objetos de atenção.

Nesse sentido, foi possível localizar alguns artigos e publicações que se enquadrassem em tais parâmetros. Nos jornais, foi possível encontrar alguns artigos assim como em publicações elaboradas pelos anarquistas voltadas para discussões filosóficas, políticas e literárias; e, também, em escritos de militantes educadores, como os do professor João Penteado, ficaram evidentes os esforços de reflexões pedagógicas e políticas sob a ótica do anarquismo.

Não está em causa aqui a validade das ideias e dos pressupostos anarquistas, quando confrontados com outros ideários e teorias sociais. O que importa captar é o discurso anarquista sobre educação como indicativo de um pensamento educacional libertário a ser desvendado na história da reflexão pedagógica brasileira.

Os trabalhos que tratam da educação libertária quase sempre enfocam a presença da preocupação educacional dos libertários no bojo do movimento anarquista, muitas vezes, atendo-se apenas aos eventos da origem e das práticas pedagógicas e militantes em diversos períodos históricos.

Como se sabe, a educação libertária se desenvolveu no Brasil, entre outras coisas, pela criação de escolas operárias e populares, desde, pelo menos, 1903, havendo referência da criação da Escola da União Operária do Rio Grande do Sul, em 1895. (RODRIGUES, p. 25)

O fato é que o movimento anarquista e sua influência no movimento operário internacional e nacional têm um pedagogismo que lhe é inerente. Entre as mudanças almejadas pelo projeto de uma sociedade nova, idealizado pelos anarquistas, está a formação moral do

homem por uma educação fora dos horizontes burgueses. Assim, das críticas aos sistemas escolares capitalistas nascem os caminhos da construção de uma nova pedagogia.

Não é difícil localizar, desde a Primeira Associação Internacional de Trabalhadores (1864-1876), a preocupação com a educação operária. Paul Robin (1837-1912), professor francês e inspetor da instrução em Blois, engajou-se nas movimentações socialistas e anarquistas, tendo sido relator nos congressos da Internacional, constituindo-se num dos principais responsáveis pelas propostas educacionais da associação operária. Entre os pontos discutidos naquela época, estavam:

- 1ª. – Quais são os meios práticos para um centro comum internacional de ação da classe obreira na luta para se libertar do capital;
- 2ª. – Como as classes obreiras podem por si mesmas utilizar para sua emancipação o crédito? – Crédito e bancos populares – moeda e papel moeda-segurança mútua – sociedades obreiras;
- 3ª.- Os esforços feitos hoje pelas associações para emancipação do Quarto Estado (classe obreira não pode ter por resultado a criação de um Quinto Estado, situação que será muito mais miserável ainda – a mutualidade ou reciprocidade considerada como base das relações sociais – equivalência de funções, solidariedade e sociedade obreiras);
- 4ª. – Trabalho e capital – desemprego – as máquinas e seus efeitos – redução de horas de trabalho – transformação e extinção do salário e repartição dos produtos;
- 5ª. – Funções sociais – o papel do homem e da mulher na sociedade – educação das crianças – ensino integral e liberdade de ensino;
- 6ª - definição do papel do Estado – serviços públicos – interesses coletivos e individuais – o Estado considerado como justo e guardião dos contratos. Direito de punir;
- 7ª.- A privação das liberdades políticas;
- 8ª. – Mensagem coletiva para o Congresso da Paz de Genova da parte dos trabalhadores [...] (GUILLAUME, 1905, p. 34-35, tradução minha).

A educação libertária defendia o ensino integral como uma das formas da emancipação operária. E no Brasil ela esteve presente no movimento operário por meio da influência do anarco-sindicalismo, como atesta o Primeiro Congresso Brasileiro de 1906:

Qual a conveniência de que cada associação operária sustente uma escola laica para os sócios e seus filhos e quais os meios de que deve lançar mão para esse fim?

Considerando que o ensino oficial tem por fim incutir nos educandos ideias e sentimentos tendentes a fortificar as instituições burguesas e, por conseguinte, contrárias às aspirações de emancipação operária, e que ninguém mais do que o próprio operário tem interesse em formar livremente a consciência de seus de seus filhos;

O congresso aconselha aos sindicatos operários a fundação de escolas apropriadas à educação que os mesmos devem receber sempre que tal seja

possível; e, quando os sindicatos não o possam fazer cada um per si, deve a federação local tomar conta do encargo (HALL, 1979, p. 53).

O segundo congresso, realizado em 1913, reafirmou a resolução do primeiro no tocante à educação. Dessa forma, várias escolas foram criadas nos vários estados brasileiros, todavia o seu significado ultrapassa muito a noção que se tem de escola. Não basta a simples menção para associar aqueles empreendimentos anarquistas ao processo de escolarização tradicional. Tomando esse dado no contexto histórico-nacional, tratava-se de iniciativas que buscavam fazer frente a um quadro de um país com pouquíssimas escolas públicas, institutos educacionais religiosos, sobretudo católicos, além de um projeto de formação distinto, ancorado na doutrina e na prática libertárias.

A educação libertária no Brasil não pode ser entendida sem o crédito da criação de Escola Moderna de Barcelona, fundada em 1901 por Francisco Ferrer y Guardia, educador catalão. Ele defendeu uma educação diferente para os padrões da época: a coeducação, utilizando salas mistas de meninos e meninas, o ensino laico e racional.

Embora não se declarasse anarquista, Ferrer estava associado a núcleos libertários, principalmente ao anarquista Anselmo Lorenzo Asperilla (1841-1914). Num atentado à bomba contra o rei Afonso XIII em Madri, no ano de 1906, que levou ao fechamento da escola, Ferrer foi preso. O anarquista Mateo Morral (1880-1906), verdadeiro autor do atentado, tinha sido bibliotecário na Escola Moderna e então Ferrer fora considerado o mentor de toda a ação, sendo posteriormente absolvido.

Tendo estado na França e conhecido Paul Robin, comungava dos pressupostos do ensino laico e racional, bem como defendia os ideais republicanos. Mas, durante os protestos que reprovavam a guerra deflagrada pela monarquia espanhola contra o Marrocos, no episódio conhecido como ‘Semana Trágica’ – dias de repressão sangrenta às manifestações, em 1909 – ocorreram diversas prisões, sendo a de Ferrer uma delas. Ele foi acusado de ser um dos líderes do movimento por sua declarada posição republicana e, também, por ter seu nome associado ao anarquismo e à Escola Moderna. (GALLO, 2013, p. 241-242)

Foi fuzilado pela monarquia espanhola em 13 de outubro de 1909. E, assim, inúmeros núcleos anarquistas espanhóis, e em todo o mundo, criaram várias escolas nos moldes da Escola Moderna de Barcelona. No Brasil, foram criadas dezenas de escolas seguindo este padrão.

Entre os trabalhos sobre a educação libertária no Brasil, parte considerável corresponde a estudos históricos sobre os empreendimentos e iniciativas anarquistas no âmbito da educação, como, por exemplo, a Escola Moderna (CALSAVARA, 2004; FORTUNATO, 1992; LUIZETTO, 1984; PERES, 2010; PINTO, 2019); outros, de cunho eminentemente biográfico, mostram realizações dos militantes (CAMPOS, 2007; FIGUEIRA, 2008; KAMEL, 1997; NASCIMENTO, 2000; SANTOS, 2009) e, ainda, outros que abordam a educação libertária em contexto histórico como um movimento amplo. (JOMINI, 1989; MORAES, 1999)

Embora a origem da educação libertária e seus desenvolvimentos tenham sido explicados por essas abordagens, quando se pensa em vislumbrar o esboço de um pensamento educacional libertário no Brasil, uma das primeiras tarefas está, exatamente, na localização dos esforços de reflexão por parte dos militantes relacionados à preocupação educacional.

Alguns desses esforços podem ser localizados nos escritos de militantes como José Oiticica. Nascido em Minas Gerais, numa família de posses, estudou Direito e Medicina. Morou no nordeste, fixou-se, depois, no Rio de Janeiro. A ligação de Oiticica com a educação já pode ser detectada pela escola que fundou, o Colégio Latino-Americano, e sua simpatia pelos métodos pedagógicos da Écoles des Roches de Moulin, os quais diferiam-se dos métodos tradicionais. Oiticica seria responsável pela direção e colaboração em diversos periódicos anarquistas do início do século.

Outro militante cujos textos versaram sobre educação foi Florentino de Carvalho, um ativista do movimento anarquista, escritor, tipógrafo e professor nascido na Espanha, mas que se mudou para o Brasil ainda criança. Florentino é autor de inúmeros artigos na imprensa operária e seu nome também está associado às escolas libertárias.

E, por fim, não se pode deixar de lembrar da figura de João Penteado, que foi diretor da Escola Moderna nº 1 por vários anos, escrevendo, igualmente, na imprensa operária e deixando alguns registros de uma produção intelectual e literária que se constitui em campo fértil ao pesquisador (SILVA; SANTOS, 2013, p. 187-202).

Por questões de delimitação deste artigo, não serão abordadas aqui as elaborações contidas em textos de militantes como Fábio Luz, que esteve à frente da Universidade Popular, criada em 1904. Nascido na Bahia, foi médico e pertencente ao movimento anarquista, tendo sido autor de romances como *O ideólogo* (1903) e *Os emancipados* (1906); e, também, Maria Lacerda

de Moura, professora nascida em Minas Gerais, autora de artigos e livros, dos quais se pode destacar *A fraternidade e a escola* (1922) e *Lições de Pedagogia* (1925).

Um exame inicial dos textos que serviram de suporte às reflexões políticas e pedagógicas dos anarquistas do início do século XX, permitiu a detecção de traços comuns, compartilhados também por outros autores, além desses. Por isso, suas palavras, igualmente, indicam os elementos de alicerce ao esboço de um pensamento educacional libertário no Brasil e são aqui trazidos à apreciação. Os militantes e educadores selecionados para a análise no presente texto, no entanto, favorecem o trabalho de desvendamento dos seus discursos políticos e pedagógicos, na medida em que são mais frequentes seus textos e registros.

O movimento anarquista sofreu, como se sabe, inúmeros ataques da repressão do Estado. Desde o governo de Epitácio Pessoa (1919-1922) até a presidência de Washington Luiz (1926-1930) vários dispositivos foram criados para reprimir os anarquistas, as greves e os sindicatos. A célebre frase de Washington Luiz, “a questão social é caso de polícia”, dava o tom do tratamento dado pelo governo à chamada ‘questão social’. Entre as estratégias repressivas estava a expulsão dos estrangeiros – a Lei Adolfo Gordo de 1907 já havia iniciado esse expediente –, a violência contra manifestações, greves e o empastelamento de jornais. Com isso, as publicações sofreram descontinuidades, principalmente, a partir da década de 1920.

Textos, publicações e ideias

Os artigos anarquistas na imprensa operária do início do século aparecem nos jornais e nas revistas. Os jornais operários se dedicavam em geral a noticiar fatos e comentá-los. Mas há também crônicas e textos dissertativos sob a ótica libertária. Parece não ter havido muito espaço nos jornais para as exigências do desenvolvimento de textos com certa densidade teórica. Já as revistas, talvez por estarem desobrigadas do noticiário, reservavam maior espaço para o desenvolvimento dos textos. De quando em vez, entretanto, também são encontrados artigos longos nos jornais. De qualquer modo, parece que os anarquistas dedicavam o espaço das revistas para o fim de desenvolvimentos da doutrina, reflexões, expressões filosóficas e literárias.

É o que se verifica com *O livre pensador*, publicação com 32 páginas, que circulou, por exemplo, no ano de 1909 e se intitulava ‘jornal-revista’, trazendo no cabeçalho as palavras-lema: ‘verdade, ciência, justiça e trabalho’. No número 3, o jornal, trazia uma reflexão sobre a Revolução Francesa como chave para uma leitura da história. Associava seu significado à reforma luterana, como o momento de libertação do pensamento humano dos grilhões do dogma. Seria

esta uma das balizas para a reflexão sobre o papel da educação e seu sentido na sociedade: a oposição ao dogma.

Um artigo assinado por Arthur Breves, que embora não compusesse o grupo de militantes e educadores aqui destacados, corroborava com uma visão mais ou menos prevalente dos anarquistas em relação ao papel da razão na história e na formação humana. E, por um caminho de feição um tanto inusitada, argumentava em favor da educação laica e racional, procurando aprofundar a discussão entre a moral religiosa, que é apresentada como absoluta, e a moral científica ou da razão, que denotaria ser a verdadeira expressão do pensamento humano:

A principal causa desta revolução foi a reforma religiosa levada a efeito [sic] por Lutero, a qual, por seu turno, não foi mais do que uma consequência dos progressos realizados [sic] pelas sciencias [sic] que se baseiam na observação e na experiência. O livre exame applicado [sic] a política produziu a soberania da razão individual, a soberania popular, a substituição do direito divino pela soberania nacional, origem do direito publico moderno. A Revolução Franceza, [sic] porém, resolveu apenas o problema político, deixando sem solução o problema econômico e o moral e, por conseguinte, o da educação. Dependendo a questão social e a educativa do systema [sic] de moral a adoptar-se [sic], de preferência trataremos deste (BREVES, 1909, p. 2).

Parece então evocar-se uma perspectiva evolutiva à razão na história, de tal modo que a origem do estado de direito liberal seria a sua manifestação. E, nesse sentido, a solução das desigualdades – a ‘questão social’ – estaria vinculada à manifestação da razão. O desenvolvimento desta se chocaria de algum modo com a moral religiosa, dogmática e, portanto, com a educação religiosa. E, ainda em relação ao problema econômico, ao qual estariam ligados os interesses mais afetos ao proletariado, a moral científica é aquela que mais se coadunaria, segundo o autor, com as condições igualitárias na sociedade, uma vez que:

a sciencia [sic] nos diz que viver para si é um erro; viver para os outros é erro opposto [sic]; viver para si e para os outros é a regra que se induz da evolução da conduta, a partir dos animaes [sic] inferiores até a dos homens dos paizes [sic] civilizados (BREVES, 1909, p. 2).

Neste trecho fica ainda mais evidente uma perspectiva evolutiva e um finalismo na história que marcaria muito o discurso anarquista sobre a sociedade humana, seu desenvolvimento histórico e a educação. Por fim, mostra a necessidade de uma mudança no nível intelectual e moral da sociedade que deveria ser operada pelo desenvolvimento da razão e, claro, na qual a educação teria uma função preponderante:

– Qual o motivo de se tratar de moral em um artigo sob a epígrafe 14 de julho?

- Responderemos que, de preferência a reproduzir fatos políticos já muito conhecidos, pareceu-nos mais prático considerar a Revolução Francesa em suas últimas consequências, isto é, a substituição da moral e da educação religiosa pela moral e pela educação da científica [sic], donde naturalmente resultarão mais equitativas e humanas condições de existência para o proletariado (BREVES, 1909, p. 3).

Sendo assim, as jornadas de 14 de julho são tomadas como marco de uma nova era, em contraposição aos tempos medievais, em que a presença da Igreja assinalava a formação humana. Evidentemente, como se verá, as inferências dessas reflexões apontam para a fundamentação e defesa de uma educação laica e racional.

A revista *A vida* – publicada no Rio de Janeiro entre 1914 e 1915 – aglutinou nomes como Oiticica, João Penteadado, Fábio Luz e Florentino de Carvalho, destinando-se a textos de reflexões literárias, filosóficas e doutrinárias sobre os temas de interesse dos anarquistas. O número 2 trazia a autodenominação: “páginas iconoclastas e de livre exame, de guerra aberta e irreverente ao dogma, à rotina, aos preconceitos e à tradição”.

Em um artigo intitulado *A escola e sua influência social*, João Penteadado esforça-se por demonstrar o papel da educação. Embora não utilize o termo moral, afirma que as escolas são fontes que propagam ideias e estas influem na sociedade. Ele analisa a educação oficial e, revelando uma menção ao contexto da Primeira Guerra, alerta para o perigo de uma escola que eduque para pátria e para a guerra, chamando a atenção para a escola como lócus, por excelência, de reprodução da sociedade. Mas, contrariamente às teorias da reprodução na educação, vê o potencial ao mesmo tempo transformador da escola conforme seus objetivos e critérios:

As escolas, fontes alimentadoras de caudais de ideias que tão poderosamente influem no destino das sociedades humanas – devem, por certo, merecer a mais acurada, a mais cariciosa, a mais desvelada dedicação por parte dos reformadores sociais, dos que sonham um futuro diferente para a humanidade – porque é nelas, justamente nelas, nos seus bancos e nos seus livros que se preparam as novas gerações, que fatalmente serão arrastadas para a felicidade ou para a desgraça, para o bem ou para o mau [sic] que as anima e o objetivo a que elas se destinam. É nelas que reside o segredo da força mantenedora dos preconceitos patrióticos, das convenções sociais, das superstições e dos dogmas religiosos (PENTEADO, 1914, p. 8).

Penteadado parece entender que a guerra, entendida como expressão de barbárie e degeneração humana, só pode corroborar a aproximação entre a escola oficial e a caserna¹. Desse modo, tal hecatombe mostrava que a formação humana estaria povoada de valores e

¹ Construção militar para o alojamento de soldados.

preconceitos completamente distantes da fraternidade, da igualdade e da irmandade entre os homens, sobretudo pela inoculação do patriotismo na juventude, o que segrega o sentimento de repulsa, despeito e ódio aos indivíduos de outra nação ou raça (PENTEADO, 1914, p. 9).

A isso, então, opõe-se as escolas livres e racionalistas, como a Escola Moderna nº 1, a qual era dirigida por ele. Ainda que sob o impacto das notícias dos horrores da guerra e sustentando um tom, talvez, apologético, observa-se a discussão em torno do papel da escola, da educação e da formação humana, bem como o aspecto da transformação social na reflexão pedagógica da escola. Os ‘critérios’ e ‘objetivos’ que aponta, estariam no cerne de uma discussão em torno do caráter, necessariamente, político da educação.

Outro ponto a notar é que Penteado, ao menos nesse texto, não desenvolve uma hierarquia, não estabelece de forma categórica um sentido e direção na relação entre transformação social e educação; também não encerra os movimentos entre essas duas coisas, apenas diz que “as escolas racionalistas serão o meio, e a transformação social o fim”. (PENTEADO, 1914, p. 9)

Se a educação seria capaz de se constituir como uma espécie de embrião da sociedade nova, pensamento que se fundamenta na reprodução geracional da sociedade, no caráter moldável da criança e da juventude, em que consistiria tal educação? Bastaria ter-se escolas racionalistas? A reflexão anarquista sobre educação – política e pedagógica – concebia a própria vida como portadora de um aspecto formativo. Não apenas a escola, mas a convivência social seria formadora; ou seja, os processos de socialização deveriam ser tomados em seus aspectos pedagógicos e políticos, como é possível verificar num artigo de 1915:

O indivíduo socializado, [sic] não sendo como demonstram as leis do determinismo, mais que o resultado de três factores [sic] preponderantes na gênese – hereditariedade, educação e meio, será na vida em commum [sic] tanto melhor ou peór [sic] quanto as influências creadoras actuarem [sic] para o bem ou para o mal. O homem que por efeitos de hereditariedade, vem ao mundo com predisposições [sic] grosseiras, poderá modifical – as ou aniquilal – as, [sic] servindo-se do auxílio fornecido pelas deformações resultantes da convivência social, isto é, do meio, ou dos conhecimentos metafísicos que lhe forem subministrados, isto é, da instrução (LIMA, 1915, p. 6).

É assim que se combinam, de certo modo, hereditariedade, educação e socialização, aparecendo uma das palavras-chave para entender as concepções anarquistas em educação do início do século: ‘determinismo’, que mais adiante procurarei abordar como problematização. O fato é que as ideias libertárias sobre a educação, ao menos nos textos aqui apresentados,

concebem, como era de se esperar, uma relação intrínseca entre sociedade e escola, para o bem ou para o mal.

E a mesma preocupação de João Penteadado, sobre o caráter nocivo da educação oficial, que é a educação administrada pelo Estado, é reiterada nesse texto:

o jovem que entra para o curso, neófito nos preconceitos sociais, [sic] isento de concepções metafísicas anteriores, é imediatamente assediado por todas as abstrações hipócritas costumeiras. Ensinam-se-lhes crenças religiosas, amor pelas pátrias, respeito às autoridades, obediência às leis, proteção à propriedade privada, e milhares de monstruosidades análogas. E a desgraçada criança, convicta que adquire o conhecimento do bem e da sabedoria, vae [sic] lentamente assimilando o veneno degenerescente do erro. Ah! é realmente assim! e ahi [sic] esta a causa porque desprezamos todos estes professores de conhecimentos antiquados e uniformes, assalariados pelo Estado! (LIMA, 1915, p. 6)

A partir deste ponto, é mencionado o aspecto repulsivo das bibliotecas das escolas, dos livros escolares, com seus autores, que instilam nos espíritos dos estudantes, desde a infância, uma “espiral infinita de conceitos maus” (LIMA, 1915, p. 7). Mas a reflexão não se encerra aí. Chamando de ‘doentios’ os livros escolares, ele fala da formação do ‘hábito’, que compara aos vícios do jogo e do álcool, como forma de escravização dos indivíduos e obstáculo ao progresso e à transformação do homem em direção à perfeição:

o hábito, a imutabilidade, é a quietude, o aniquilamento, e opõe-se à transformação evolutiva, ao progresso.
Irmãos nossos, fugi, fugi do *habito*, caminha para a *liberdade*, para a *mutação*, para a *perfeição inacabável*. Jamais até hoje um segundo homem compreendeu melhor do que Ferrer a necessidade de um ensino racional, novo e que afastando-se do dogmatismo pedagógico presente, ministrasse uma educação realmente impecável, e que evoluísse a par com o desenvolvimento das ciências (LIMA, 1915, p. 7).

Na exortação final, os grifos denunciam o peso dos elementos que são identificados como nocivos e escravizadores na educação vigente, bem como seus contrários na liberdade e na mutação; também o entendimento de que há nos homens o atributo da perfectibilidade, ou seja, de que todos são capazes de se aperfeiçoarem, contudo, tal aprimoramento assume um sentido e uma direção.

As críticas à educação oficial prosseguem num artigo de outro anarquista, Adelino de Pinho², no qual utiliza a mesma expressão de “metafísicas” para designar as ideias funestas inculcadas pela escola. E, novamente, denotando certo impacto das notícias da Primeira Guerra,

² Adelino Tavares de Pinho foi diretor da Escola Moderna nº 2, em 1913.

uma vez que já corria o ano de 1915, reitera a afirmação da escola como a antessala da caserna e do quartel (PINHO, 1915, p. 76).

Nesse mesmo artigo, após citar Leibniz a propósito da educação, o autor passa a tecer suas críticas aos países em guerra, França e Alemanha. Nesta última, identifica um grande desenvolvimento, sobretudo no campo da educação, fazendo quase desaparecer o analfabetismo e levando, entretanto, seus filhos à obediência do Kaiser:

Foi há já 2 séculos que Leibniz pronunciou aquela frase célebre e verdadeira: 'Fazei-me senhor do ensino e eu me encarrego de transformar a face do mundo!' (...) Nesse paiz [sic] notou-se tão evidentemente a significação profunda daquele aforismo e a influência decisiva da escola nos espíritos infantis, desviando as suas tenras inteligências da natural tendência, que o movimento escolar foi enorme e quasi [sic] o analfabetismo desapareceu. As consequências deste surto se ofereceram nesta emergência vendo-se a quase totalidade dos alemães educados como fieis e leaes [sic] súditos do Kaiser a quem 'juraram obediência e respeito' porquanto aquele chama-os 'filhos da sua guarda' e diz-lhes cruamente que si [sic] 'os mandar atirar sobre os próprios paes, [sic] eles terão que lhe obedecer', marchar unidos até a morte. E quem preparou estes espíritos a uma submissão tão passiva e incondicional? A escola oficial! (PINHO, 1915, p. 76)

Vê-se nesse trecho que há uma relação entre os fatos sociais e a educação como aparelho de Estado. Tanto o prestígio do Kaiser quanto a guerra não estão completamente desvinculados dos processos de escolarização. Mais do que isso, há um esboço de uma percepção segundo a qual a coesão social não pode ser entendida sem o componente da educação.

Em relação à França, com pesar, o autor nota, conforme já visto anteriormente em outro texto aqui citado, que a revolução de 1789 não conseguiu reverter-se numa revolução social, justamente, por não ter feito uma revolução interna:

terra da revolução, da proclamação dos direitos do homem, derrubou a aristocracia; terra do socialismo, de sindicalismo, de anarquismo e de antimilitarismo, donde os revolucionários de todo o mundo esperavam que espirrasse a fagulha que incendiaria a Revolução Social por todo o universo, o que fez? – caminhou para a fronteira para deter o inimigo – Mas depois de se ter desembaraçado dos inimigos internos: burocratas de toda a espécie, juizes, mercieiros, [sic] especuladores, agiotas e capitalistas? Não, tudo isto ficou em paz. Nem com a ponta dum alfinete foram molestados (PINHO, 1915, p. 76).

Há, no entanto, que se duvidar da fala de Pinho como uma fala ingênua, cujos encadeamentos internos da explicação teórico-sociológica funcionariam por automatismos ou de forma mecânica. O autor usa o aforismo lebniziano, mas, ao mesmo tempo, busca explicá-lo por meio dos fatos que apresenta. E insere o elemento humano na transformação social, que toma o

aspecto de uma construção histórica e fruto da prática deliberada, quando afirma que o processo revolucionário francês não redundou numa transformação real, já que permaneceram os setores reacionários. E, além disso, os revolucionários sociais foram arrebatados, passando a “fazer declarações um pouco intempestivas e em desacordo com as ideias antes emitidas”. E a influência de uma educação reacionária veio com o “leite materno” e foram “fortificadas na escola primária” (PINHO, 1915, p. 77).

Embora não seja correto afirmar que o pensamento anarquista a respeito da educação descreditava na transformação do indivíduo adulto, é também nítida a importância dada para a infância e para a juventude, pelo seu aspecto de modelagem do caráter, o que, conseqüentemente, atribuía maior significado ainda para a educação. Pinho nesse trecho reforça essa ideia:

Demonstrado como fica a influência primacial que as primeiras impressões exercem no ulterior desenvolvimento individual e coletivo dos indivíduos, e por outro lado observando-se o cuidado que os governantes teem [sic] em se apoderar das escolas infantis para as transformar em instrumentos de embrutecimento e de domínio, já naturalmente todos notaram que é de máxima urgência e necessidade a abertura e a manutenção de Escolas Racionais [sic] onde as mentes infantis desabrochem e se desenvolvam livres de toda a pressão e de toda a imposição. E si [sic] queremos, desejamos e aspiramos a um mundo melhor onde todos gozem a alegria de viver, satisfeitos da vida e libertos da fome, da opressão e da ignorância bestial; si [sic] queremos edificar este belo monumento, ‘a escola – a Escola Racional – é o pedestal!’ (PINHO, 1915, p. 77)

Portanto, a educação era tida como elemento fundamental para as bases de uma nova sociedade. E no contexto das transformações que caracterizariam uma revolução social, ela não poderia ficar de fora, já que, sem ela, não haveria condições de construção de uma ordem social diferente. A consideração da instrução racional como alicerce também é afirmada por João Pentecoste em outro artigo no jornal *Guerra Social*:

Depois do malogro das revoluções passadas, depois da conclusão [sic] tirada da história da humanidade, aprendemos perfeitamente, por experiência, que o edifício arquitetado em nossa imaginação precisa de alicerces firmes, muito firmes, lançados sobre rocha, para que não ceda ao embate das tempestades reacionárias, - em aconteça ruir por terra esmagando sob os escombros a milhões de obreiros que debalde amaldiçoarão a inépcia dos próprios trabalhos, vítimas irremediáveis de uma condenável imprevidência.

Mas, companheiros, sabeis em que devem ser lançados tais alicerces?

- Na consciência humana.

Sabeis de que alicerces vos falo?

- A instrução.

E o edifício?

- O comunismo social.

Aquela nos brada: escola moderna.

E esta nos traduz: revolução. Pois bem: a instrução é o caminho que nos conduzirá ao grande objetivo, que só alcançaremos pela revolução. Mas esta precisa ser feita mais pela inteligência [sic] e pelo coração que pelos cegos instintos, a menos que não queiramos perder a oportunidade de uma completa e decisiva [sic] vitória (PENTEADO, 1912, p. 1).

Dessa forma, educação no sentido revolucionário seria aquela que andaria junto a um processo de reforma social, o qual era concebido numa longa duração. O autor afirma as possibilidades que vê na instrução – a escola moderna – como motora da revolução social e, ao mesmo tempo, como uma espécie de sustentação da nova ordem:

daí, pois, a razão de ser da escola moderna: ela pede crianças ao povo para as educar e instruir racional e cientificamente, fazendo delas homens livres e conscientes, emancipados de todos os preconceitos de religião [sic] e de pátria, capazes de esforço nobre e digno em prol [sic] da reivindicação dos próprios direitos; e estes, senhores de seus destinos, cômicos da própria dignidade não só saberão agir [sic] eficazmente contra a nefasta influencia do meio em que vivemos, mas também, movidos por um natural sentimento de justiça e de amor pela humanidade, farão tremer em seus apodrecidos fundamentos as instituições sociais, implantando na terra o rejimem [sic] da paz, da liberdade, da harmonia, da fraternidade e da solidariedade (PENTEADO, 1912, p. 1).

A educação dada pela escola moderna, com seus princípios e sua pedagogia, daria uma espécie de imunização aos indivíduos e faria fluir seus pendores naturais para a justiça. Novamente, aparece o problema da influência do meio da formação do homem. O educador Penteado cita Ferrer e Elisé Reclus, para dissertar sobre educação e revolução. E o faz reiterando a influência decisiva da educação na sociedade, entendendo que a instrução deve ser a precursora da reforma social. Isso leva a pensar que o trabalho dos educadores e da educação em tais moldes constituiria, talvez, uma ‘revolução silenciosa’, uma vez que “a revolução é o recurso extremo de que nos devemos valer para a consecução de nosso ideal, a instrução deve ser o único meio de torná-la efetivamente vitoriosa e abreviar-lhe a marcha, levando-a ao termo desejado” (PENTEADO, 1912, p. 1).

O diretor da Escola Moderna nº 1 afirmava, de forma contundente, que a condição do povo e da classe operária, de exploração e submissão, era de ignorância³, já que se deixavam levar pelas palavras e ordens de seus chefes políticos e religiosos. Quadro este, que era alimentado por uma instrução vigente que entorpeceria e envenenava as consciências, inibindo-as em seu desenvolvimento.

³ A *ignorância* foi título de outro artigo do autor no jornal *Guerra Social* de 26 de outubro de 1912.

Mas a concepção da educação dos indivíduos não estava circunscrita à escola moderna. Penteado asseverava como enfrentar o problema da ignorância e dominação das classes subalternas: “abrir escolas laicas, favorecer a instrução nacional e científica, editar livros apropriados para esse fim, editar jornais e revistas, fundar grêmios, promover conferências e palestras destinadas a instrução das classes obreiras.” (PENTEADO, 1912, p. 1).

A reflexão de Penteado informa sobre questões como consciência, pendores e tendências dos indivíduos, bem como o problema da influência do meio social na formação humana. O que se nota é que o ensino que formaria o indivíduo livre só poderia comportar em seu bojo um conteúdo de educação moral ancorado, evidentemente, nos princípios libertários.

Aos poucos, fica claro que a percepção da educação libertária contextualizada não permite entender uma suposta pedagogia libertária dissociada da reflexão política. Uma apreciação mais acurada dos textos de vários expoentes do movimento anarquista traz as possibilidades do desvendamento dos elementos de um pensamento libertário sobre a educação no contexto brasileiro. Percorrendo o período cronológico para além dos anos 1920, alguns indicativos na produção intelectual de José Oiticica, Maria Lacerda de Moura e do próprio João Penteado, por exemplo, podem ser promissores. Para efeitos deste trabalho, não serão explorados textos da década de 1930, mas até cerca de 1920.

Nunca é demais lembrar que, mesmo iniciando-se (após 1919) o período de fortes repressões aos movimentos sociais, com algum esforço, será possível encontrar os anarquistas em resistência. A sobrevivência da propaganda, não sem revezes, também pode ser verificada em jornais como *A Plebe*, *O Libertário*, *Dealbar* e o *Ação Direta*.⁴ Militantes pioneiros como Oiticica, Edgard Leuenroth e Pedro Catalo continuaram suas ações (RODRIGUES, 1978, p. 449-460).

Uma pesquisa sobre as elaborações contidas nesses veículos, no período pós década de 1920, podem indicar ainda mais elementos na compreensão do pensamento libertário brasileiro e, claro, nas reflexões sobre educação. Merecem destaque alguns textos de Oiticica até cerca de 1920. Tendo dirigido a revista *A Vida*, já abordada anteriormente, possui uma extensa colaboração na imprensa social. É daí que se pode citar a sua direção do jornal *Spartacus*, em 1919. E, embora, não estivesse entre as publicações mais dedicadas às reflexões filosóficas e ao debate intelectual no meio anarquista, o jornal *Spartacus* atestou algumas produções de Oiticica de maior

⁴ Sobre o anarquismo, entre 1948 e 1962, veja a obra de Edgar Rodrigues: *Entre ditaduras*, Rio de Janeiro, Editora Achiamé, 1993.

densidade teórica. Sem dúvida, uma vista, ainda que breve, sobre alguns de seus textos permite verificar o grau de erudição do professor libertário.

É o caso de textos que formam um conjunto de escritos que ele denominou ‘Catecismo Anarquista’. Num deles, em que descreve os princípios e fins do anarquismo, afirmava que

XXVIII: a educação deve obedecer a seguinte orientação psicológica: até os sete anos em geral, a criança educa as percepções; dos sete anos aos quatorze anos apreende as noções; dos quatorze aos vinte e um desenvolve o raciocínio. Deve haver, pois três graus: elementar, primário e secundário;

XXIX: A educação profissional (energia de habilidade) acompanhará gradativamente a educação mental;

XXX: O ensino deve ser integral até os vinte anos e garantido por todos. Os indivíduos que revelarem vocações especiais [sic] deverão especializar-se em curso superior (medicina, engenharia, pedagogia, ciências puras, etc);

XXXI: A educação comunista visa desenvolver o mais possível a capacidade de energia de todos (OITICICA, 1919, p. 1).

Demonstrando atenção com o aspecto metodológico e ensejando uma reflexão mais propriamente pedagógica, Oiticica não descarta dos cuidados com o desenvolvimento infantil e juvenil, mas sempre o faz considerando a educação como socialização. A educação é entendida dentro da explicação do florescimento da sociedade anárquica, ou seja, a partir das concepções libertárias.

Em outros textos, Oiticica desenvolve suas ideias sobre o que ele chama de ‘energias cósmicas’, que, como sendo a manifestação da natureza, devem ser apropriadas pelo homem por meio do trabalho.⁵ Seria possível aproximar tais energias, registradas nesse texto, do que se denomina hoje ‘recursos naturais’. Para ele, toda a reflexão da organização social estava relacionada ao problema econômico, mas em sentido amplo, fazendo lembrar os velhos debates da economia política dos séculos XVIII e, principalmente, XIX.

Assim, o capitalismo seria a expressão desvirtuada da apropriação pelo homem de tais energias e do emprego do seu trabalho. A exploração do homem pelo homem, manifesta pela propriedade privada dos bens e recursos – as energias –, constituía-se como uma degeneração. E o Estado, responsável pela manutenção de tal regime, era o maior obstáculo à instalação de uma

⁵ Na revista *A Vida*, Oiticica escreveu uma crônica chamada ‘O desperdício da energia feminina’, em que disserta sobre os caminhos da mulher na sociedade vigente, as opressões que sofre, assim como os vícios e desvirtuamentos que levam à dissipação da energia feminina, pela corrupção do meio social degradante. Esse é outro campo de abordagem do pensamento do intelectual anarquista para desvendar os pressupostos teóricos do seu pensamento.

sociedade de seres livres. Por isso, a organização da educação deveria se dar não pela força do Estado, mas sim pelas associações das comunas.⁶

O aspecto nocivo da educação pública, como rechaçava Penteadado, também fica evidente nas ideias de Oiticica. Em outro artigo, respondendo a Manoel Bonfim, ele asseverava:

Quer o Dr. Bonfim que os trabalhadores reiviniquem instrução para si mesmo e seus filhos. Bela cousa! [sic] Reivindicar de quem? Do Estado e dos patrões, isto é da direcção [sic] capitalista. Suponhamos, para argumentar, que o Estado cede e vota u crédito soberbo para escolas primárias e profissionais. Poder-se-ia obter qualquer vantagem si [sic] o governo se abaixasse a confiar ao populacho, à canalha, a [organização] dessas escolas, os [programas de ensino], a [escolha dos professores]. Acredita o Sr. Bonfim que haja no universo um governo capitalista capaz disso? Não. A instrução [sic] publica e profissional é monopólio do burguês. Ele arranca do trabalhador o dinheiro necessário a manutenção da escola, mas declara, peremptoriamente: ‘Quem te ensina sou eu. Terás a educação que me convier. Preciso de oficiais peritos, por isso tenho escolas profissionais. Preciso de engenheiros, médicos, professores e por isso tenho escolas superiores para os meus filhos ou para os teus filhos que se quizerem [sic] aburguesar, defender os nossos interesses, ser dos nossos. Esta última concessão te faço porque me forçaste a isso com várias revoluções; entre elas a revolução francesa, mas estou disposto a não ceder mais nada. Aprenderás, na minha escola, a [obedecer] aos teus superiores, a [respeitar], como [dogma], a propriedade particular, a reconhecer meu capital como intangível, embora eu o tenha obtido roubando ou jogando’ (OITICICA, 1919, p. 1 – grifos meus).

Desse modo, a educação libertária deveria, não apenas, se equipar de ‘organização’, ‘programas’ e ‘professores’, como também deveria estar fora de toda a engrenagem social burguesa. E, porque os anarquistas não podiam conceber a educação sem a sua dimensão política e social, o professor Oiticica constatava que na escola se aprendia a ‘obedecer’ e ‘respeitar’ os ‘dogmas’ fundamentais da sociedade capitalista. Desse modo, a educação pública não podia fazer parte das reivindicações libertárias, diferentemente, por exemplo, do que entendiam os membros do movimento deflagrado pela Associação Brasileira de Educação na década de 1920 e do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

Mas quais seriam os componentes da educação aventada pelos anarquistas além do modelo da Escola Moderna de Barcelona? Como ela seria construída? Alguns pontos fundamentais podem ser notados no excerto a seguir. Oiticica explica o caráter da educação oficial, aparentemente dando voz aos burgueses, numa estratégia irônica de criticar esse projeto de educação mantido pela burguesia:

⁶ O associativismo descentralista, ou federalismo, é um dos princípios de base da teoria política do anarquismo. Para saber mais, veja, entre outras, a obra clássica de Pierre Joseph Proudhon: *Do princípio federativo*.

‘Para refrear teus assomos de revolta e impedir que abras os olhos muito abertos mantenho ou patrocino a educação religiosa. Por ela aprenderás a conhecer Deus e os mandamentos em que é pecado, punível com o inferno, tocar, de leve, no meu capital e desobedecer às minhas ordens. Mantenho ainda, nas minhas escolas, a [instrução moral e cívica], para te fazer bom cidadão, cumpridor dos teus deveres, resignado, observador das leis que eu mesmo faço em meu proveito para te explorar a gosto. Si [sic] tugires e mugires, toco o telefone e logo movimento milhares de irmãos teus, ignorantes e inconscientes como tu, armados de chanfalho e mosquetão e prontos a te assassinar na praça pública, a te encarcerar na detenção e a te expulsar si [sic] fores estrangeiro. Serve-te assim? Si [sic] não serve é a mesma cousa [sic]. A canalha só tem uma função: submeter-se.’ E o meio de sair disso? Que valerá, para o amanhã sonhado, essa educação capitalista que não passa do ofício, do [catecismo] e dos [livrecos da moral burguesa]? (OITICICA, 1919, p. 1 – grifo meu)

Nesse trecho, há componentes importantes para o início da percepção da explicação teórica da educação libertária, desvelada por esses educadores e militantes no contexto nacional. Os mecanismos de influência da educação na sociedade, reflexão tão cara a João Penteadó, estavam associados aos programas escolares. Oiticica menciona uma ‘instrução moral e cívica’ da qual a escola é veículo de manifestação. Além disso, os anarquistas tinham extremo apreço à instrução pela leitura, de modo que, também os livros associados à escola e aos valores burgueses, compunham, em suas visões, um quadro de manutenção da ignorância. A sacralização dos fundamentos da sociedade completava tal catecismo.

A produção intelectual de Oiticica é extensa e já cotejada por vários autores, sobretudo em estudos de cunho biográfico. Mas vale ainda citar, mesmo que brevemente, a crônica *A doutrina anarquista ao alcance de todos* que se configura como uma reflexão pedagógico-política do movimento anarquista brasileiro. E, ainda que não haja espaço para sua profunda exploração neste trabalho, seu exame pode ser bastante profícuo numa abordagem do aspecto pedagógico do movimento anarquista. As referências utilizadas remetem muito aos referenciais teóricos do anarquismo de origem, desde Proudhon a Malatesta e Ferrer.

Parece ainda que o registro, embora exíguo, de um manuscrito relatado por Christina Figueira sob o título *O anarquismo como método de educação*, corresponde a uma reflexão de Oiticica sobre anarquismo e educação. O fragmento, em que ele parece iniciar uma interpretação dos movimentos de renovação pedagógica como manifestações anárquicas, apenas pode indicar um ponto de partida, sendo insuficiente para se constituir como um texto teórico significativo (FIGUEIRA, 2008, p. 186-189).

Em virtude de sua carreira como professor e sua atuação no Colégio Pedro II, Oiticica esteve sempre ligado à educação. Sua produção pós 1920 continua na imprensa operária, como dito anteriormente, bem como em obras associadas ao ensino da língua portuguesa⁷ as quais podem ensejar a captura de mais elementos de sua reflexão pedagógica e política libertárias.

Florentino de Carvalho, cujo nome de batismo era Raimundo Primitivo Soares, não dedicou uma obra exclusivamente ao tema educacional, mas seu envolvimento com os empreendimentos e iniciativas das escolas modernas é conhecido. Ele foi professor na Escola Nova⁸ da Rua Alegria, no bairro do Brás em São Paulo, e pertenceu a vários comitês, entre os quais o Comitê Pró Ensino Racionalista (NASCIMENTO, 2000, p. 25).

Os textos de Florentino, como os de Oiticica, possuem alta densidade teórica e erudição. Embora se sobressaia com frequência seu pensamento social, percebe-se que havia preocupação com o valor da educação racional. Participava de forma intensa do movimento anarquista, dialogando dentro e fora do país, sem dificuldades aparentes em transitar da língua portuguesa a italiana. Segundo Rogério Nascimento, com base em informações de Edgar Rodrigues, Campio Cárpio, escritor galego radicado na Argentina, o considerava o maior teórico do anarquismo na América Latina (NASCIMENTO, 2006, p. 184).

Fora das suas colaborações na imprensa social e operária, destacam-se os seus textos *Da escravidão à liberdade*, de 1927; e *A guerra civil de 1932 em São Paulo*, de 1932. Do cotejamento de sua produção nos jornais, juntamente aos textos já trazidos a lume, se poderá extrair excelentes elementos sobre a reflexão político-pedagógica libertária elaborada em terras brasileiras.

Uma reflexão sobre a educação aparece em seu artigo *A necessidade do ensino racionalista* no jornal *A voz do trabalhador*, de 1914. Nele, Florentino mostra que educação e política são indissociáveis. Por isso, critica certo tecnicismo pedagógico, afirmando que embora tenha havido uma evolução nos métodos, estes sempre estão sujeitos à sua aplicação. No caso da educação do Estado:

é certo que alguns dos modernos métodos da pedagogia [sic] racional e científica foram finalmente considerados como uma necessidade iniludível, a todas as classes sociais iniludível, e em substituição aos arcaicos sistemas de instrução e educação. Mas os dirigentes [sic], especialmente, os Estados, tiveram o máximo cuidado de exporgar, [sic] com um escrúpulo verdadeiramente

⁷ Podem-se citar: *Manual de Estilo*, de 1926; e *Um programa heterodoxo de português nas escolas*, de 1948, que fogem ao período abordado neste artigo.

⁸ O registro do nome de Florentino de Carvalho como professor na Escola Nova está na revista *A Vida*, nº 5, 1915, p. 80.

sistemático, todas as noções de ordem moral e intelectual que não se colimam com a série de privilégios [sic], de convencionalismos e injustiças que vivem à custa do aniquilamento das harmonias naturais. Esta tarefa não ofereceu dificuldades, O método intuitivo, demonstrativo e objetivo é o tecnicismo pedagógico [sic], que pode ser mais ou menos limitado, e aplicado de forma a não prejudicar o regime [sic] estabelecido (CARVALHO, 1914, p. 2).

Sob esta perspectiva, os métodos estão sempre condicionados a sua aplicação, ou seja, nunca há neutralidade na educação. O sentido que ela assume está sempre subordinado ao regime estabelecido. Num estado religioso, ‘todos os súditos devem ir à missa; num estado monárquico todos os habitantes devem amar o monarca; e num estado democrático todos os cidadãos devem ser republicanos’ (CARVALHO, 1914, p. 2).

Sem dúvida, a não problematização da realidade social, que passa a ser tomada como um dado natural, permeia a crítica de Florentino de Carvalho. Os sistemas e regimes de governo são reafirmados e tomados como naturais e normais; isto é, aquilo que é ensinado não resulta de um livre exame da razão, que é o princípio da própria ciência. É por isso que ele chama de ‘pseudo-ciência’ aquela que é aplicada pela educação do Estado e de ‘preconceito’, as ideias errôneas que se formam a partir desse sistema.

o culto à bandeira, que simboliza uma nova divindade indefinida e indefinível, que se chama pátria ou nação, e que parte de um princípio exclusivista [sic] e antagônico à solidariedade humana. O culto à bandeira estende-se aos numerosos [sic] santos – pais da pátria – que constituem o calendário do Estado. Estes mal chamados pais da pátria, são ou foram homens como os outros, e frequentemente, os que mais tiranizaram e escravizaram os povos, são os defensores dos privilégios [sic] e por isso os glorificam (CARVALHO, 1914, p. 2).

Nesse trecho é possível pensar, por exemplo, nos currículos oficiais do ensino de história brasileiros. Segundo Bittencourt, no Brasil “desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX” (BITTENCOURT, 2009, p. 61).

Florentino assinalava ainda que um dos princípios mais deprimentes ensinados pela educação oficial e seus métodos é o do egoísmo, do exclusivismo e da competição, que ele designava como ‘caça ao homem’. É dessa forma que a solidariedade humana é completamente embotada:

os métodos da educação oficial são criados de forma a despertar nas crianças o preistorico [sic] e bárbaro instinto da caça, o gosto pelas armas e pelo assassinato, com a diferença de que não é a caça aos outros animais, por uma necessidade fisiológica [sic]: é a caça ao homem, por um preconceito errôneo e

por uma necessidade alheia, necessidade de uma classe que não poderia subsistir [sic] sem a guerra permanente (CARVALHO, 1914, p. 2).

Florentino buscava argumentar, por um lado, levantando os componentes que poderiam formar o sentimento de competição nos indivíduos e, por outro lado, os que negavam a solidariedade e a fraternidade entre os homens como condição ao seu pleno e livre desenvolvimento. Tratava-se, obviamente, de concepções completamente diversas e opostas acerca do indivíduo e da sociedade.

Apontamentos finais

Um levantamento inicial permitiu observar algumas ideias anarquistas relativas a questão educacional no Brasil. É certo que alguns estudos abordaram problemáticas do gênero, como, por exemplo, a relação entre educação e revolução, mas os escritos e pensamentos tomados à análise, via de regra, apenas ilustram os princípios libertários expressos pelos referenciais teóricos de base do anarquismo como Kropotkin, Malatesta e Elisé Reclus (CALSAVARA, 2004; LUIZETTO, 1982).

E, desse modo, a originalidade das elaborações dos militantes e educadores brasileiros, ou aqui radicados, ficam sem o devido destaque, uma vez que passam a ser consideradas como simples adaptações dos teóricos europeus às realidades nacionais. Quando, ao contrário, as formulações dos pensadores são colocadas em primeiro plano de análise, e não elencadas como exemplares apenas, talvez seja possível se aproximar, cada vez mais, de um pensamento educacional libertário propriamente brasileiro.

Alguns pontos oferecem campo para problematizações. Em primeiro lugar, não é difícil notar a preocupação dos libertários com uma militância que fosse negligente com a questão educacional. Como se viu, o processo de reforma e revolução social só seria possível com a transformação da educação. A formação de seres livres, cômicos e fraternos era inconcebível pela educação pública. Os ingredientes do ensino dogmático, preconceituoso e religioso estavam presentes na crítica à educação vigente. Porém, o preconceito a que se faz referência aqui não leva o sentido que recebe atualmente, significando a discriminação como resultante de uma ação deliberada e consciente; correspondia a uma ignorância da história e das leis que regem a vida nos âmbitos naturais e sociais.

O anarquismo, dos fins do século XIX e início do XX, foi marcado pela defesa intransigente da ciência e pela crença absoluta na razão. E assim, estabeleceu um diálogo

constante com os ideais provenientes do iluminismo, com Kropotkin, Elisé Reclus e Spencer. Kropotkin, geógrafo, escritor e militante russo, em sua obra *Apoio mútuo: um fator de evolução*, publicada em 1902, se posiciona sobre um debate que havia se estabelecido, acerca da evolução, pois naquela época evocava-se o princípio de seleção natural do evolucionismo de Darwin para entender a evolução dos homens desde a pré-história. Em resumo, e de maneira geral, na compreensão corrente haveria uma guerra de cada um contra todos na competição pela sobrevivência. Mas, para Kropotkin, esse não era o entendimento devido da obra de Darwin: ao contrário, o apoio mútuo dos seres vivos travando relações com o meio, formando comunidades, sociedades, bandos e grupos era o princípio garantidor de perpetuação da espécie:

Não pode ser verdade que uma criatura tão indefesa em seus primórdios como o ser humano tenha se protegido e evoluído por meio de uma competição temerária por vantagens pessoais, sem consideração pelos interesses da espécie e não por meio do apoio mútuo, como outros animais. Essa proposição parece de todo indefensável para os que estão acostumados a admitir a ideia da unidade da Natureza; mas, por mais improvável e antifilosófica que seja, ela nunca deixou de ter seus defensores. (...) e concluíram que a humanidade não passa de um agregado frouxo de seres sempre prontos a lutar entre si, só sendo impedidos disso por alguma autoridade. Essa foi a posição adotada por Hobbes. Embora alguns de seus seguidores do século 18 tenham se empenhado em provar que, em nenhuma época de sua existência – nem mesmo na mais primitiva –, a humanidade viveu num estado de guerra perpétua, que os seres humanos foram sociáveis mesmo no “estado de natureza” e que foi a falta de conhecimento, e não a má índole natural humana, a responsável por levá-los a todos os horrores da história inicial, a ideia de Hobbes era, ao contrário, a de que o assim chamado “estado de natureza” não era mais do que uma luta permanente entre indivíduos (KROPOTKIN, 2009, p. 72-73).

Kropotkin entendia que o princípio do apoio mútuo não tinha recebido a devida atenção dos leitores e estudiosos das teses de Darwin e dedicou sua obra a fazer tal demonstração. Por isso cita Henry Thomas Huxley, biólogo inglês discípulo de Darwin:

É verdade que a ciência progrediu desde Hobbes e que temos terreno mais seguro para nos apoiar do que as especulações de Hobbes ou de Rousseau. Mas a filosofia hobbesiana ainda tem muitos admiradores; e ultimamente surgiu uma tendência que, adotando a terminologia de Darwin, e não suas ideias principais, construiu um argumento em favor da visão de Hobbes sobre o homem primitivo e conseguiu até mesmo dar-lhe uma aparência científica. Como se sabe, Huxley foi o fundador dessa escola. Num artigo escrito em 1888, ele representou os homens primitivos como se fossem tigres ou leões, destituídos de quaisquer concepções éticas, levando a luta pela sobrevivência a seu mais amargo fim e vivendo uma “contínua luta livre”. (KROPOTKIN, 2009, p. 73)

A discussão versava sobre o darwinismo social, colocando em polos opostos as noções de mutualismo e competição, contudo, os anarquistas em geral sempre se posicionaram pela

primeira, entendendo que a segunda correspondia a uma leitura errônea dos pressupostos darwinistas. O nº 7 de *A Vida*, por exemplo, trazia à tona esse debate por meio de um artigo, sem autoria, intitulado *Luta pela existência e cooperação*:

contra esta macarrônica interpretação do darwinismo aplicado ao campo social muitas vezes se insurgiram os mais respeitáveis representante [sic] do darwinismo, e ainda em um dos últimos números da revista inglesa [sic] ‘The new Statesman’, um escritor lembra que Wallace – que, como é sabido foi um dos fundadores da escola darwinista – era socialista, e Darwin mesmo dizia que o termo ‘luta pela existência’ implicava um conceito moral caso se quizesse extende-lo [sic] ao agregado humano. (*A Vida*, 31/05/1915, p. 109)

Mesmo que de modo difuso, a visão dos anarquistas sobre educação não parecia se compatibilizar com a ideia da sobrevivência do mais forte sobre o mais fraco:

O darwinismo social – considerado da maneira que o intendem [sic] os sectarios da destruição violenta – é uma teoria de canibais que assinalaria o fim do progresso civil (...) a competição é uma lei de morte, onde a cooperação é uma lei da vida. É monstruoso querer fazer da competição o princípio diretor da evolução (...) Huxley – outro respeitável darwinista – costuma dizer que a evolução moral consiste em contrariar a evolução material e mecânica e Kropotkine, no seu belo livro ‘Apoio Mutuo’, mostrou toda a falsidade da biologia fratricida, que agora se quis enaltecer por alguns escritores militaristas. (*A Vida*, 31/05/1915, p. 109)

Não se pode esquecer que naqueles anos vivenciava-se o clima da Primeira Guerra Mundial, evento que representava, para os anarquistas, a sobreposição do espetáculo deprimente do patriotismo ao internacionalismo e da barbárie que se afirmava no lugar da civilização.

E, embora a reflexão anarquista sobre educação pudesse remeter a uma interlocução mais profunda com referenciais como Darwin, também foi possível identificar influências como a do filósofo inglês Herbert Spencer (1820-1903). Mas os posicionamentos em relação às suas ideias mereceriam maiores aprofundamentos.

Atribui-se a Spencer o darwinismo social, ou seja, a aplicação do evolucionismo ao universo social. Todavia, os anarquistas sempre reafirmaram o princípio do mutualismo. O fato é que não se poderia descartar, ao que tudo indica, uma certa gama de determinismos e evolucionismos de modo difuso e contraditório no desvendamento das influências da reflexão política sobre educação no Brasil elaborada pelos anarquistas. O que não se descaracteriza é a percepção da educação como modeladora do caráter do povo.⁹

⁹ São de Spencer as obras: *O indivíduo contra o Estado* (1884) e *A educação intelectual, moral e física* (1863). Elas ajudam a entender as afinidades deste pensador com os ideais libertários.

A escola, para os anarquistas, era um mundo, que abrigava várias atividades, festejos, estratégias (PASSETTI; AUGUSTO, 2008, p. 57-58). E, além dela, o jornal, as revistas, os livros, o teatro, as conferências, os piqueniques, as excursões, as quermesses, os festivais, as manifestações e greves, tudo se revestia de um aspecto pedagógico. Todo esse esforço visava conscientizar, iluminar e desenvolver os caracteres humanos. E, nesse sentido, a educação do Estado se mostrava nefasta. A ideologia da pátria fazia também da escola ‘o prelúdio da caserna’.

É por isso que aparecem nos textos, com frequência, as oposições dicotômicas dogma x livre pensamento; dogma x razão; ensino religioso x ensino racional. Sabe-se que uma das bandeiras anarquistas em toda parte era a do anticlericalismo. E há que se ressaltar o fato de que no Brasil isso não equivalia a uma ideia fora de lugar, pelo contrário, já que nas escolas oficiais:

o ensino de história sagrada fazia parte da doutrina religiosa e era mais difundido do que o da história profana ou laica, permanecendo nos planos de estudos de muitas escolas públicas, mesmo após o advento da República e a separação entre Igreja e Estado (BITTENCOURT, 2009, p. 62).

A relação entre educação e sociedade é simples apenas aparentemente. Uma observação detida dos textos não permite afirmar qualquer inconsciência por parte dos educadores e militantes do modo complexo pelo qual se desenvolve tal relação. Neste sentido, a educação libertária – integral e racional – podia ser entendida como uma prática que, aliada a outras, colocaria a sociedade em processo de reforma. Daí a preocupação que tinham com o meio social na formação do caráter das crianças.

Tal perspectiva dá a dimensão que se tinha dos fatores envolvidos nos processos de socialização e reprodução social. Os textos aqui analisados mostram que os anarquistas brasileiros tinham clareza de que os regimes econômicos e políticos – numa palavra: *o status quo* – não se perpetuavam apenas pela coerção econômica e via monopólio da violência do Estado, mas havia o papel fundamental do ensino ‘metafísico’, mistificador das ilusões e da ignorância na manutenção desse *status quo*. Dessa forma, nenhum processo revolucionário poderia se perpetuar sem jamais cuidar dessa degeneração dos caracteres humanos, pois era por meio dela que se formariam os exclusivismos, os egoísmos, a competição e a incitação ao poder dos autoritarismos individuais que passariam a coletivos.

É a partir de elementos como esses que se torna mais factível uma aproximação para a compreensão do pensamento libertário sobre educação no Brasil; é das elaborações enraizadas nas questões nacionais, nos problemas internos, ainda que relacionados ao contexto internacional

– já que quando a reflexão busca explicações tende a fazer generalizações – que se pode dar maior destaque aos pressupostos do pensamento libertário educacional no Brasil.

Os apontamentos levam a um rico campo de questões que podem ser exploradas a título de futuras pesquisas, como forma de se alcançar o esboço da reflexão política e pedagógica do anarquismo brasileiro. Alguns trabalhos se concentram em indagar como se estabelecem as relações e interlocuções entre os referenciais teóricos envolvidos nas reflexões presentes nos textos daqueles militantes, educadores e intelectuais libertários. Como se articulam os vários postulados evolucionistas na perspectiva libertária de educação? Quais as concepções relativas aos determinismos e a questão da formação moral dos homens? Quais seriam os princípios de uma educação libertária? O que entendiam por educação? Como se articulava a relação entre a educação escolar, as influências do meio social e as tendências nas crianças? Como se relacionavam, para a reflexão libertária, métodos de ensino, em termos de conservação e revolução?

O exame e aprofundamento dos textos, bem como a ampliação de análise para abarcar uma cronologia mais extensa, possibilita que cheguemos em maiores considerações. No entanto, alguns indicativos se desenham nesse aspecto, como, por exemplo, as aproximações e distanciamentos das perspectivas sobre os métodos pedagógicos entre anarquistas e escolanovistas. Como deixou claro Oiticica, os métodos se subordinam à sua aplicação, que é social, assumindo seu contorno político revolucionário ou reacionário, sobretudo, quando administrado e organizado pelo Estado. E, no Brasil, a substituição do método do ensino mútuo pelo método intuitivo nas determinações do Estado para a escola primária não havia mudado significativamente os padrões curriculares institucionais, muito menos expressaram, como se sabe, qualquer preocupação com a questão social (SAVIANI, 2013, p. 132-138). Impossível, portanto, aos educadores libertários, ter qualquer ‘entusiasmo’ pela educação ou tê-la por panaceia.

Por fim, outro ponto que fica mais ou menos evidente, é que a escola pensada pelos libertários era diferente da educação vigente por diversas razões. Na dimensão curricular, os anarquistas defendiam o ensino das várias áreas do conhecimento, como eram as disciplinas ensinadas tradicionalmente, todavia faziam uma ressalva, como visto nos textos, quanto ao ensino das tradições da pátria, ao ensino religioso e da história, já que a celebração das datas comemorativas construía a memória da nação – com o correspondente culto aos seus heróis – e

modelavam os valores morais das crianças no sentido da submissão, da obediência, do respeito às instituições e às hierarquias sociais. Tratava-se de uma educação moral e cívica que causava verdadeiro horror aos anarquistas.

Fontes:

BREVES, Arthur. A Revolução Franceza de 1789. **O livre pensador**, ano II, nº 3, São Paulo, 1 de julho de 1909, p. 1-3.

CARVALHO, Florentino de. A necessidade do ensino racionalista. **A voz do trabalhador**, ano VII, nº 46, Rio de Janeiro, 1 de janeiro de 1914, p. 2.

LIMA, Efrem. A instrução e o Estado. **A vida**, ano I, nº 3, Rio de Janeiro, 31 de janeiro de 1915, p. 6-7.

OITICICA, José. Princípios e Fins. **Spartacus**, ano I, nº 3, Rio de Janeiro, 16 de agosto de 1919, p. 1.

_____. Não há meio. **Spartacus**, ano I, nº 12, Rio de Janeiro, 18 de outubro de 1919, p. 1.

PENTEADO, João. As escolas e sua influência social. **A vida**, ano I, nº 2, Rio de Janeiro, 31 de dezembro de 1914, p. 8-9.

_____. Instrução e problema social. **A Guerra Social**, ano I, nº 19, Rio de Janeiro, 3 de abril de 1912, p. 1.

PINHO, Adelino de. A escola, preludio da caserna. **A vida**, ano I, nº 5, Rio de Janeiro, 31 de março de 1915, p. 75-77.

Luta pela existência e cooperação. **A vida**, ano I, nº 7, Rio de Janeiro, 31 de maio de 1915, p. 109-110.

Referências Bibliográficas:

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**, 3ª ed., São Paulo, Cortez, 2009.

CALSAVARA, Tatiana da Silva. **Práticas da educação no Brasil** – a experiência da Escola Moderna em São Paulo. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, 2004.

CAMPOS, Adreia da Silva L. de. **Fábio Luz e a pedagogia libertária: traços da educação anarquista no Rio de Janeiro (1898 – 1938)**. 2007. 123p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

FIGUEIRA, Cristina A. Reis. **A trajetória de José Oiticica: o autor, o jornalista e o militante anarquista na educação brasileira**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2008.

FORTUNATO, Marinice da Silva. **A experiência educacional de autogestão: a escola moderna nº 1 na sua gênese**. 1992. 336p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 1992.

GALLO, Sílvio. “Francisco Ferrer Guardia: o mártir da Escola Moderna”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 241-251, Aug. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 3/7/2019.

GUILLAUME, J. **L’internationale: documents e souvenirs (1864-1878)**, t. 1., Paris: Societé Nouvelle de Librairie et d’edition, 1905.

HALL, M.; PINHEIRO, P. S. **A classe operária no Brasil (1889-1930) V. 1**, São Paulo: Alfa-Ômega, 1979.

JOMINI, Regina Célia Mazoni. **Uma educação para a solidariedade: contribuição ao estudo das concepções e realizações educacionais dos anarquistas na Republica Velha**. Campinas. 1989. 189 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – FE/UNICAMP, 1989.

KAMEL, Dilson José Nogueira. **José Otíca: um anarquista brasileiro**. (dissertação de mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1997.

KROPOTKIN, Piotr. **Ajuda mútua: um fator de evolução**. São Sebastião: A Senhora Editora, 2009.

LUIZETTO, Flávio Venancio. **Presença do anarquismo no Brasil: um estudo dos episódios literário e educacional: 1900-1920**. Tese (Doutorado em História) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – FFLCH-USP, 1984.

_____. “O movimento Anarquista em São Paulo: a experiência da escola moderna nº 1 (1912-1919)”. In: **Educação & Sociedade**, UNICAMP, Campinas: São Paulo, ano VIII, nº 24, agosto de 1986, p. 18-47.

MORAES, J. Damiro de. **A trajetória educacional anarquista na primeira república: das escolas aos centros de cultura social**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – FE/UNICAMP, 1999.

NASCIMENTO, Rogério H. Z. **Florentino de Carvalho: o pensamento social de um anarquista**. Rio de Janeiro, Achiamé, 2000.

_____. “Florentino de Carvalho, um professor indisciplinado!” In: DEMINICIS, Rafael B.; FILHO, Daniel Aarão R.. **História do Anarquismo no Brasil**, vol. 1, Niterói/Rio de Janeiro, EdUFF/MAUAD, 2006, p. 181-202.

PASSETI, Edson; AUGUSTO, Acácio. **Anarquismos e educação**, Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PERES, Fernando A. **Revisitando a trajetória de João Penteadó: o discreto transgressor de limites (1890-1940)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, 2010.

PINTO, Levi F. L. V.. **‘A par dum trabalhador, devemos fazer um pensador’**: a cultura anarquista paulistana nas práticas artísticas e pedagógicas das escolas modernas 1 e 2, Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes – Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2019.

RODRIGUES, Edgar. **O anarquismo na escola, no teatro e na poesia**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1992.

_____. **Novos rumos: pesquisa social (1922-1946)**, Rio de Janeiro: Edições Mundo Livre, 1978.

SANTOS, L. E. **A trajetória Anarquista do educador João Penteadó:** leituras sobre educação, cultura e sociedade. 2009. 298p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, 2009.

SANTOS, Luciana E. dos; SILVA, Doris Accioly e: “Trajetória e produção literária de João Penteadó a partir de seu arquivo pessoal” In: MORAES, Carmem S. V. (org.) **Educação Libertária no Brasil – Acervo João Penteadó: inventário de fontes**, São Paulo: Fap-UNIFESP; EDUSP, 2013.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

Educação e racismo: projetos educacionais no contexto colonial do século XIX

Education and racism: educational projects in the colonial context of the 19th century

Gabriel Felipe Silva Bem

Mestrando em História

Universidade Federal de Minas Gerais

gabriel.f.bem@hotmail.com

Recebido em: 10/07/2019

Aprovado em: 01/09/2019

Resumo: Este trabalho discute projetos educacionais elaborados em Portugal durante o século XIX que tinham pretensão de serem implementados nas colônias africanas. Esses projetos foram elaborados por quatro intelectuais influentes do período: Marquês de Sá da Bandeira, Antônio Francisco Nogueira, Andrade Corvo e Oliveira Martins. A marca do discurso desses autores é o racismo, mobilizado de maneira diversa por eles, visando atingir objetivos distintos, o que contribui para que os projetos educacionais fossem significativamente diferentes em cada autor e, por vezes, até concorrentes. Esse trabalho chega à conclusão de que o fracasso do projeto abolicionista de Sá da Bandeira contribuiu para que projetos com visões raciais mais deterministas surgissem e ganhassem espaço na política portuguesa.

Palavras-Chave: Educação; Colonialismo; Racismo.

Abstract: This paper discusses educational projects elaborated in Portugal during the 19th century and which were meant to be implemented in the African colonies. These projects were elaborated by four influential intellectuals of the period: Marquês de Sá da Bandeira, Antônio Francisco Nogueira, Andrade Corvo and Oliveira Martins. The main feature of their discourse is racism, which is mobilized in different ways, aiming to achieve different objectives, in such a way that the educational projects were significantly different in each author and sometimes even in competition to each other. This paper suggest that the failure of the abolitionist project of Sá da Bandeira contributed to the rise and visibility projects with more deterministic racial visions in Portuguese politics.

Keywords: Education; Colonialism; Racism.

Introdução

Este trabalho pretende discutir e analisar projetos educacionais elaborados por diferentes autores portugueses no contexto colonial da segunda metade do século XIX, tendo como foco os territórios africanos, nomeadamente: Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e

Guiné Bissau. Os autores são quatro: Sá da Bandeira, Antônio Francisco Nogueira, Andrade Corvo e Oliveira Martins. Eles foram importantes personagens do cenário intelectual português e, de certa forma, influenciaram o pensamento da época.

Os quatro operaram em perspectivas diferentes sobre como a colonização deveria ser guiada. Essa variedade, em certa medida, se dá em virtude da maneira como eles entendiam o outro colonial. Apesar disso, existe uma constância no pensamento desses autores, a presença do racismo, que se manifesta de formas diferentes, mas ininterruptas. Isso refletiu nos seus projetos educacionais para as colônias, que foram fortemente guiados por uma perspectiva racial.

O objetivo deste trabalho é analisar como visões raciais diferentes afetaram a idealização dos projetos educacionais dos autores, o que nos dá uma boa ferramenta para entender o contexto colonial do período como um todo. Para isso, cada autor será analisado de maneira individual, o que torna evidente a existência de mudanças do paradigma racial, que começa com um evolucionismo imediato em Sá da Bandeira – postulando a não existência de nenhum impedimento natural para a civilização dos negros – e chega ao determinismo racial de Oliveira Martins – defendendo a noção de que o negro nunca chegaria ao nível civilizacional do branco por uma questão biológica.

A concepção de que existe uma diferença fundamental entre grupos humanos tem longa tradição erudita na Europa, estando presente desde a Antiguidade Clássica, quando os gregos se viam como diferentes dos “bárbaros” (HARTOG, 2004). O século XIX contou com a forte presença e proliferação de inúmeras teorias raciais, que creditavam a superioridade de uma raça sobre as outras. Essas teorias não foram criação do século XIX, tendo suas bases filosóficas em autores de séculos anteriores, mas foi nesse período que encontraram terreno fértil para crescer e desenvolver-se, sendo impulsionadas pela colonização, mas também pelo advento da ciência.

Na Europa iluminista crescia a fé nas verdades absolutas da ciência e, por consequência, na razão humana, ou na razão europeia, inaugurando uma “utopia da razão” (POLIAKOV, 1974, p. 119-130). Nesse período, a razão estava intimamente ligada ao cientificismo e ao surgimento das ciências exatas, que era responsável por mecanizar e classificar o mundo, ou seja, o pensamento científico estava racionalizando o mundo. Nessa perspectiva, o ser humano era reduzido a sua razão, sendo que a razão era entendida de maneira bem específica, tratando-se do pensar cientificamente, concebido em termos que excluía boa parte da população mundial.

Nesse sentido, é possível afirmar que o cientificismo forneceu as bases para as teorias raciais do século XIX, que, na maioria das vezes, apelavam para um discurso supostamente apoiado na razão para justificar a superioridade da raça branca europeia sobre as outras. É claro que mesmo antes da hegemonia do pensamento científico existiam elementos que legitimavam o discurso de superioridade da Europa, como o próprio cristianismo, mas esse era dotado de certo universalismo e determinada noção de igualdade entre os seres humanos – provindo do mito da criação única, já que, em última instância, todas as pessoas eram descendentes de Adão e Eva. Com a proximidade do século XIX, começaram a aparecer teorias que duvidavam de que os brancos e os negros fossem da mesma espécie ou tivessem um descendente em comum, cujo autores eram chamados de poligenistas (POLIAKOV, 1974, p. 119-130).

Fica claro nos textos dos autores que, para eles, havia uma relação intrínseca entre civilização e raça, já que a concepção do que era civilizado partia de uma visão etnocêntrica. A civilização seria uma espécie de escada de comportamentos. Os mais baixos nessa hierarquia seriam os “selvagens”, classificação comumente atribuída aos povos do interior da África, dotados de comportamentos extremamente repudiados pela civilização, como irracionalidade, obscurantismo, antropofagia, idolatria, nomadismo e escravidão. No posto mais alto, estaria a burguesia branca ilustrada europeia, com comportamentos tidos como civilizados por excelência, como saber ler, ter pensamentos racionais, hábitos higiênicos, humanistas e empreender riquezas. No meio termo, estaria a maioria das pessoas do mundo, em que os comportamentos mesclariam hábitos selvagens com hábitos civilizados, como os camponeses, os árabes, os negros habitantes das cidades coloniais e os bôeres. Fica evidente que existia uma relação íntima entre a raça e a civilização, por isso, um projeto civilizacional, como a promoção de políticas educacionais nas colônias, passava obrigatoriamente por um crivo racial e por visões racistas.

Antes de entrarmos nos projetos em si, cabe uma breve apresentação de cada autor. O Marquês Sá da Bandeira (26 de setembro de 1795 - 6 de janeiro de 1876) é visto como uma espécie de herói nacional português. Foi durante os seus períodos como Ministro do Ultramar ou na chefia do governo, durante as décadas de 1830 e 1860, que as legislações abolicionistas foram implantadas, a maioria por decretos assinados pelo Marquês. Ele é também um reconhecido líder militar, entrou no exército aos 14 anos de idade, durante as invasões francesas no início do século XIX. Na Guerra Civil Portuguesa, lutou ao lado dos liberais, tendo sua mão direita amputada em uma das batalhas (MONTEIRO; PIMENTEL; LOURENÇO, 2013). No legislativo, atuou na Câmara dos Pares de 1834 até a data de sua morte. Sá da Bandeira era nome forte do período e

influenciou toda uma tradição de políticas coloniais, isso fez com que Valentin Alexandre se referisse a ele como “a mais importante personalidade da política colonial portuguesa de todo século XIX” (ALEXANDRE, 2004, p. 962).

Antônio Francisco Nogueira é o menos conhecido dos quatro. Aparentemente sua obra, muito bem datada, não envelheceu com prosperidade e Nogueira foi caindo no esquecimento, o que dificulta, inclusive, a obtenção de informações biográficas sobre ele. Apesar disso, durante o final do século XIX, seu trabalho *A Raça Negra sob o ponto de vista da civilização Africa: Usos e costumes de alguns povos gentílicos do interior e Mossamedes* (1880) causou certo impacto, tendo sido uma das fontes centrais de Andrade Corvo. Nogueira foi membro da Sociedade de Geografia de Lisboa e morou em Mossamedes, em Angola, experiência que resultou na produção do texto citado. O trabalho mistura antropologia, teorias raciais e vivências pessoais. Esse empreendimento resultou, ainda, na criação de um trabalho etnográfico que foi referência, ao seu tempo, para falar da região por ele estudada.

João de Andrade Corvo (30 de janeiro de 1824 - 16 de fevereiro de 1890) era intelectual e agrônomo, e foi um nome forte nas questões internacionais e coloniais durante o Fontismo¹. No período entre 1871 e 1878, Corvo foi Ministro dos Negócios Estrangeiros, pasta que acumulou com o Ministério da Marinha e Ultramar. Ele se colocava como herdeiro da política antiescravista de Sá da Bandeira, acrescentando um ponto a essa tradição: o ideal desenvolvimentista saintsimoniano (PEREIRA, 2017). O autor francês Saint-Simon acreditava que, através da industrialização, seria possível promover a criação de riqueza, a associação e a igualdade democrática entre os povos, sendo necessário para isso a realização de grandes obras públicas e o estabelecimento de vastas redes de comunicação. Além do ideal modernizador, Corvo também acrescentou o discurso das teorias raciais que se desenvolviam nos estudos da antropologia no período, elemento que já estava presente de maneira tímida em Sá da Bandeira, mas passou a guiar grande parte da política colonial de Corvo.

Joaquim Pedro de Oliveira Martins (30 de abril de 1845 - 24 de agosto de 1894) foi um influente historiador do período, chegando a ser membro do Instituto de Antropologia de Paris. Em Portugal, ele é reconhecido como o maior expoente do darwinismo social, publicando diversos trabalhos de cunho racista que postulavam a inferioridade irrestrita e irrecuperável da

¹ Fontismo foi como ficou conhecido o Governo Português das décadas de 1870 e 1880, sobre a liderança de António Maria de Fontes Pereira de Melo, que ficou marcado pelas tentativas de modernização da infraestrutura do país.

raça negra (HENRIQUES, 2015). Sua atuação mais destacada foi na carreira intelectual, mas também contou com uma pequena carreira política, atuando como deputado, entre 1886 e 1894, além de ter sido nomeado Ministro da Fazenda em 1892 (MATOS, 2015). Valentin Alexandre divide a obra de Oliveira Martins em dois períodos: o primeiro, presente em seus primeiros textos da década de 1870, é marcado por uma visão de nação inspirada pelo federalismo de Proudhon; o segundo é marcado por certo abandono dessa concepção proudhoniana que foi sendo substituída por uma visão de nação influenciada pela ideia de raça. Com isso, Oliveira Martins se mostrou crítico à concepção de que os direitos constitucionais deveriam ser expandidos para os negros na África e, em grande parte, inspirou o Regulamento de 9 de novembro de 1899, que estabeleceu condições diferentes de trabalhos para os africanos, inclusive com possibilidade de trabalho forçado (ALEXANDRE, 2000). O período em que suas ideias foram mais influentes foi após o Ultimato Inglês de 1890², quando o paradigma desenvolvimentista de Andrade Corvo começou a perder força e as ideias de Oliveira Martins ajudaram a legitimar as violentas Campanhas de Conquista e Pacificação³.

Sá da Bandeira e a educação em contexto de abolição da escravidão

Sá da Bandeira, o mais velho dos autores, é bem pragmático e faz quase uma receita para a civilização na África, evidenciando a sua visão evolucionista mais imediata. Ele escreve da seguinte forma:

Dê-se aos negros completa segurança de pessoa e propriedade; faça-se desenvolver entre elles a instrucção, creando escolas numerosas; haja seminários em que se habilite um clero indígena, que espalhado entre os povos possa contribuir para a sua civilização; abram-se vias de comunicação que facilitem as transacções commerciaes, e pelas quaes a força armada possa marchar sem embaraço, para manter a ordem publica, ou para repellar aggressões estranhas. Por estes meios e por outros que se empreguem, se farão aumentar as necessidades dos indígenas; as quaes estimularão os mesmos a buscarem, pelo seu trabalho, os meios de se satisfazer. Mas para isto se poder conseguir, é preciso fazer effectiva a prohibição de que os brancos continuem a explorar o serviço dos negros, como o têm feito há séculos. Sem esta medida serão baldados todos os esforços que um governo benéfico queira empregar (BANDEIRA, 1873, p. 83-84).⁴

² O Ultimato Inglês de 1890 foi a exigência, por parte da Inglaterra, da retirada das forças militares portuguesas do território compreendido entre as colônias de Moçambique e Angola. O episódio foi considerado como humilhante por parte dos portugueses

³ Essa é o nome dado a uma série de campanha militares empregadas por Portugal no interior das suas colônias entre 1884 e 1917 que tinham como objetivo o controle efetivo do território colonial e o enfraquecimento dos Sobas e dos reinos africanos

⁴ As citações foram transcritas na íntegra, preservando a ortografia original.

Esse trecho foi retirado de um dos últimos trabalhos de Sá da Bandeira, *O trabalho Rural Africano e a Administração Colonial (1873)*, publicado três anos antes da sua morte, no qual o Marquês buscou responder a pedidos que circulavam na imprensa demandando a prorrogação do prazo para o fim do trabalho compulsório⁵. Em seu discurso fica evidente que acreditava que as ferramentas necessárias ao desenvolvimento da civilização eram instrução, trabalho e segurança, mas, antes disso tudo, deveria se empreender o fim do trabalho escravo. O Marquês centraliza toda sua obra nesse último ponto, sendo a legislação abolicionista o seu maior legado.

O fim da escravidão se justificaria para além de uma pauta humanista (muito embora ela fosse evocada): esse modo de trabalho deveria ser abolido porque era improdutivo e inviável economicamente, ou seja, seu fim tinha um apelo técnico. No livro aqui estudado, Sá da Bandeira defende que o trabalho escravo era improdutivo, mais caro e mais perigoso para o senhor do que o trabalho livre. Ele argumenta que regiões como Serra Leoa e Libéria só apresentavam maior desenvolvimento do que as colônias portuguesas devido ao trabalho livre. Ele, inclusive, chega a comparar financeiramente o trabalho dos crumanos, como ele nomeia as pessoas contratadas na região da Libéria, com o trabalho dos libertos. O Marquês usa como base o relato do funcionário público, Francisco de Lencastre, para escrever o seguinte:

Em 1866 o mesmo funcionario escrevia, que na ilha de S. Thome os libertos haviam assassinados cinco ou seis donos, ou feitores das roças. Elle comparava o custo do trabalho de um liberto com o de um crumano. O primeiro, que havia sido escravo, comprado em Angola, custava em S. Thomé, pelo menos, 20 libras (90\$000 reis); e o segundo custava, alem do salario, a importancia de duas passagens, ou 4 libras (18\$000 réis): e calculando detalhadamente o custo do trabalho do liberto e do crumano, em um praso de tres annos, concludis que a despeza diaria feita pelo cultivador seria, com o liberto de 50 réis, e com o crumano de 73 réis, differença 23 réis; devendo attender-se a que o trabalho d'este é feito superior ao d'aquelle. E observava que o pequeno proprietario que quizesse começar uma plantação, bastava-lhe ter a importancia de dez passagens ou 90\$000 réis para ter dez crumanos; e que para ter dez libertos precisaria de 900\$000 réis, quantia de que pagaria juros (BANDEIRA, 1873, p. 91).

Sá da Bandeira também buscou responder às críticas comuns, no período, que afirmavam que o negro não trabalhava sem ser obrigado e que a abolição traria a ruína para as colônias. Ele argumentava que a escravidão violenta teria feito o negro, naturalmente dado ao trabalho, repudiá-lo. Ele chega, até mesmo, a citar lugares em que não havia escravidão, mas que o negro

⁵ Liberto é uma espécie de condição de transição do trabalho escravo para o trabalho livre. Em 1869 todos os então escravos foram convertidos em libertos após um decreto de Sá da Bandeira, mas esses ainda seriam obrigados a servir o seus senhores até 1878, data que seriam finalmente libertados.

se voluntariava livremente ao labor. Na visão do ministro, seria necessário recuperar o espírito de trabalho, alterado pela escravidão, dos negros. Para isso, era sugerida a aplicação de impostos, preferencialmente a serem cobrados em produtos, no intuito de criar a necessidade do salário ou do trabalho com a plantação. Além disso, ele acreditava que a posse de roupas e de casas no estilo europeu deveria ser incentivada. Assim como estimulava a imigração branca, entendendo que ela possibilitaria uma educação pelo exemplo. Em último caso, seria aplicado trabalho forçado para os vadios.

Sá da Bandeira advogava por uma educação dos ex-escravos que agiria para torná-los trabalhadores livres, mas não seria aplicada em instituições de ensino, as próprias condições da sociedade agiriam nessa educação. Ele tem uma visão muito otimista sobre a plausibilidade desse projeto, já que apresenta uma visão racial pautada no evolucionismo imediatista. Para ele, bastaria acabar com a escravidão e introduzir o negro na sociedade portuguesa para que os níveis de civilização se equiparassem. Ele chega a dizer que sua atuação na vida pública foi guiada pela visão de que os direitos constitucionais portugueses deveriam ser expandidos para os habitantes das colônias. Após citar vários trechos da Constituição, escreve da seguinte forma:

Em presença d'esta disposições constitucionais é positivo, que os habitantes portuguezes das provincias da Africa, da Asia e da Oceania, sem diferença de raça, de côr ou religião, têm direitos iguaes áquelles de que gosam os portuguezes da Europa. É esta a rasão que tem motivado o procedimento official e extra-official, que, desde o anno de 1835, tenho tido, em referencia à applicação das ditas garantias a favor dos portuguezes não europeus. (BANDEIRA, 1873, p. 14)

Sá da Bandeira também advogava em favor de uma política educacional oficial, cujas instituições seriam frequentadas por uma elite negra. O plano dele era estabelecer instituições de educação bem amplas, uma vez que o papel que o negro deveria ocupar na sociedade colonial ia para além dos serviços puramente braçais, mas os objetivos seriam os de criar um conhecimento útil para a economia local. O Marquês escreve:

Conviria que em Loanda, ou antes na proximidade do rio Bengo, por exemplo, nas terras do antigo hospício de Santo Antonio, houvesse um jardim botânico, uma escola agrícola e viveiros de plantas uteis ás artes e á medicina. Os jardins de aclimação dirigidos por pessoas hábeis que têm existido, desde muito tempo, nas colonias inglesas, hollandezas e francezas, têm sido da maior utilidade para a propagação da cultura de plantas uteis. Também seria muito conveniente o estabelecimento de um museu, onde se fosse coligindo os productos da provincia, bem como de uma biblioteca publica de obras escolhidas. Nos programmas d'este lyceu deveria ter-se em vista especialmente o ensino de conhecimentos uteis á agricultura, á indústria, e ao commercio da colonia (BANDEIRA, 1873, p. 126-127).

A reflexão do Marques Sá da Bandeira sobre o lugar dos negros no trabalho nas colônias extrapolava a compreensão corrente da época. Ele chegava a defender a presença de negros na administração pública, defendia também a criação de escolas mais completas, onde deveria ser ensinado latim e artes, nas quais existiriam vagas reservadas aos filhos dos Sobas. Também defendia a criação de uma escola para formação de médicos e enfermeiros. Apesar disso, ele deixava claro que esses espaços deveriam ser simples: os trabalhos que os negros realizariam na administração pública seriam os mais baixos e o ensino deveria contemplar apenas o básico e o necessário. Além disso, não deveria atender a todos, apenas uma elite negra, a maior parte da população negra deveria permanecer desempenhando trabalhos manuais.

Como se pode perceber, o plano do ministro tinha o objetivo de domesticação das populações autóctones e sua inserção na economia local, através da transformação de escravos em trabalhadores livres pacíficos, além da criação de uma elite local instruída. Esse é um projeto antigo da militância abolicionista que ignorava toda a cultura dos povos escravizados. Para Sá da Bandeira seria fácil “regenerar” os escravos, pois ele acreditava que os negros não teriam nenhum tipo de cultura que pudesse resistir aos ensinamentos do mestre europeu.

Os abolicionistas ingleses pensavam de forma semelhante, o que pode ser percebido quando se volta o olhar às aldeias para libertos criadas na Jamaica. Nesses centros, em sua maioria comandados por missionários protestantes, acreditava-se que a posse de uma casa, de uma função a ser desempenhada na comunidade, e as exigências inerentes a essa situação, criariam nos negros a necessidade de trabalho e de adoção de uma vida cristã. Por se basear apenas no modo de vida europeu, essas experiências acabaram por falhar. Os ex-escravos se recusavam a trabalhar para os antigos senhores e procuravam terras disponíveis para habitar. Além disso, houve o crescimento de religiões de matrizes africanas que, para os missionários, representavam uma decadência moral (MARQUES, 2018).

O projeto de Sá da Bandeira estava pautado no discurso de vazio cultural da África, uma visão claramente racista. Por isso seria fácil civilizar o negro ou torná-lo um trabalhador livre exemplar: bastaria mostrar os benefícios da vida civilizada que o negro a aceitaria pacificamente. Essa visão, que desconsiderava toda diversidade e riqueza das culturas africanas, falhou em todos os lugares. Isso abriu espaço para novos entendimentos sobre o outro, que apelavam cada vez mais para um discurso racial determinista que fundamentou novos projetos. No caso português, é

evidente a disputa entre três paradigmas, elaborados mais ou menos no mesmo período, cada um com seu expoente, que irei discutir nos próximos tópicos.

Antônio Francisco Nogueira e a educação para civilização

Quando Nogueira escreveu seu livro, em 1880, o discurso racial já estava bem disseminado na Europa. Autores como Charles Darwin, Jean Louis Armand de Quatrefages de Bréau e Hermann Burmeister já haviam publicado seus trabalhos. Outras produções que apelavam fortemente para um discurso racial estavam surgindo em Portugal, como os livros de Oliveira Martins, que veremos mais adiante.

Seu livro *A raça negra sob o ponto de vista da civilização da África: usos e costumes de alguns povos gentílicos do interior de Mossamedes e as colônias portuguesas* é quase um manual para se entender a discussão racial da época. Segundo ele, existiriam três teorias: a primeira era a monogenista, que postulava que os homens eram todos de uma única espécie, mas dividida entre a raça branca, negra e amarela. A maior autoridade desse paradigma era Quatrefages. Ele argumentava que o homem se diferenciava dos demais animais em relação a sua capacidade moral e de elaboração de crenças religiosas, e não propriamente devido a diferenças físicas ou intelectuais. Nisso, os negros seriam iguais aos brancos, todos tinham algum tipo de religião e eram capazes de distinguir o bem e o mal, por isso ele colocava ambos como membros de uma mesma espécie.

O segundo grupo teórico era formado pelos poligenistas, adeptos da ideia de que diferentes espécies humanas teriam aparecido em diferentes lugares do globo, alguns autores usaram argumentos religiosos, pregando que existiram diferentes criações. Os autores mais modernos não usavam esse argumento, mas, através de uma aproximação com a biologia, fizeram correspondências entre as atribuições físicas e intelectuais das espécies humanas e chegaram a aproximar os negros e os macacos. Alguns afirmavam que a raça negra seria incapaz de se modificar, ou seja, duvidavam da capacidade dos negros de chegarem ao nível civilizacional dos brancos. Um expoente dessa teoria seria Hermann Burmeister.

O terceiro grupo era o dos transformistas, eles acreditavam que toda forma de vida havia surgido de um único corpo microscópico, do qual, através da “luta pela existência”, teriam se derivado todas as outras espécies conhecidas. M. Hackel aplica essa teoria aos seres humanos, ele acreditava que, a partir de um antepassado símio-humano, teriam surgido todas as outras espécies humanas. As raças humanas seriam divididas em espécies distintas que comporiam uma mesma cadeia evolutiva. O grande nome dessa teoria era Charles Darwin.

Nogueira admite limitações nas três teorias. Para ele, os transformistas e poligenistas atestavam a inferioridade da raça negra, o que, em sua concepção, seria incorreto e obra de um fanatismo etimológico: “é triste o ter de registrar estas opiniões, que parecem mais o echo de preconceitos vulgares do que a conclusão lógica de um estudo serio e imparcial” (NOGUEIRA, 1880, p. 45). Para responder aos argumentos dessas teorias, ele usava a sua experiência em Angola:

A observação de que há cães que aprendem a contar até quarenta e sessenta, ao passo que alguns selvagens só sabem contar até quatro, parece-nos pelo menos, pueruil. Eu posso affianças a M. Hackel por que sou disso testemunha, que os indivíduos das raças mais atrasadas, os boschjemans, por exemplo, homens ou mulheres, aprendem tudo o que se lhes ensina, conforme o serviço a que os querem destinar. Eu vi no districto de Mossamedes homens e mulheres d’aquella raça, (Ba-Kankala), na condição de libertos, fallando correntemente o portuguez, contando até 100 e mais, e executando varios serviços, sem grande differença dos Negros de outras raças. As mulheres Ba-Kankala aprendem a coser, a bordar, e outros misteres delicados (NOGUEIRA, 1880. P. 46).

Se os transformistas pecavam por rebaixar demais as capacidades intelectuais dos negros e por postularem a incapacidade deles de aprenderem, os monogenistas exageravam nas características religiosas e morais dos negros. Nogueira também questionava os monogenistas afirmando que, considerando a diversidade das características de cada raça, não era possível existir um antepassado comum a todas elas. Sobre os transformistas, ele afirmava que o meio ambiente não era capaz de fazer alterações profundas nos indivíduos, como a cor da pele.

Nogueira entendia bem as teorias raciais da época, mas discordava delas. Sendo assim, formulou sua própria teoria sobre o gênero humano, a partir da sua experiência em Angola. Ele dizia que os poligenistas estavam corretos quanto à origem do gênero humano, mas erravam em postular a inferioridade radical do negro, já que esses eram capazes de aprimoramento, como ele mesmo constatou. Então, a saída lógica para explicar o atraso civilizacional do negro, era pensar em termos de época de surgimento de cada raça: a negra seria a mais nova, a branca a mais antiga e a amarela a intermediária

Sendo para nós inconstestavel que o Negro se aperfeiçoa não vemos outra rasão que possa explicar o seu estado de atrazo senão a que emittimos.

Nesta hypothese, pois, o primeiro typo apparecido seria o Branco, depois o Amarello e finalmente o Negro. Destes três typos primitivos, e fundamentaes, teriam resultado pela acção dos meios e dos crusamentos os sub-typos em que elles se dividem (NOGUEIRA, 1880, p. 73).

Então, os negros não estariam atrasados no nível civilizacional por causa da sua incapacidade biológica, mas sim por serem de uma raça mais nova. Segundo Nogueira, o branco teria surgido há 20000 anos, o amarelo há 15000 anos e o negro há 10000 anos. Ele chega a essa conclusão a partir de achados arqueológicos. Tal postulado foi importante, pois demonstrava que o branco também permaneceu atrasado durante muitos anos.

Constatando que o negro era capaz de evoluir, Nogueira diz que o português tinha por missão ajudá-los a civilizarem-se. Isso não seria apenas uma questão filantrópica, mas também de ordem prática, pois, segundo Nogueira, era impossível para o branco habitar determinadas áreas da colônia, somente os negros estariam aptos a se aclimatar nessas regiões. Por isso a necessidade de civilizá-los, para que eles exercessem a força de trabalho nessas regiões.

Repellindo ou aniquilando o Negro só teríamos feito o deserto em torno de nós, só teríamos creado... a esterilidade.

Não basta porém uma atitude passiva neste caso; é preciso mais; é preciso auxiliar o negro na sua evolução para a vida civilizada. (NOGUEIRA, 1880, p. 11).

Partindo dessa visão racial e visando atingir esse objetivo, Nogueira elaborava um plano educacional muito fortemente ligado à ideia de trabalho. Ele dividia a população das colônias em grupos, considerando que nem todos estariam aptos à civilização. Os serviçais, como ele chamava os ex-libertos ou ex-escravos, fariam parte desse grupo menos apto, já que somente grupos inferiores poderiam se sujeitar à escravidão. Nogueira relatava que, mesmo após a abolição da escravidão, a situação de trabalho não havia mudado muito e isso ocorria, em parte, por causa do estado dos ex-libertos:

Não são Livres, mas é preciso que se acrescente, – nem o pode ainda ser. Uns, o maior numero, acabando de sair da escravidão, depravados por esse regime embrutecedor, e sem lhes ter dado o ensino preparatório indispensável não tem da liberdade a noção conveniente (NOGUEIRA, 1880, p. 198).

Para Nogueira, os ex-libertos não estavam preparados para a vida livre, o que fazia com que eles se negassem ao trabalho ou, o que era mais comum, continuassem a ser explorados pelo seu senhor. O plano de Nogueira para abolição era de que a liberdade só viria para aquele liberto que fosse considerado apto. Ele escreve da seguinte forma:

Propuz que os negros libertos que passassem à condição de livre fossem obrigados ao trabalho, sendo só considerados cidadãos em toda a plenitude dos seus direitos civis e políticos os que soubessem ler e escrever ou aprendessem alguma arte ou officio, mas proporcionando-se-lhe largamente os meios de adquirirem essas habilitações pela criação de escolas de ensino primário e

profissionais, que seriam obrigados a frequentar (NOGUEIRA, 1880, 198-199).

De acordo com Nogueira, uma regulamentação do governo obrigando o ensino dos serviços chegou a ser feita, através da portaria de 15 de novembro de 1879, mas ela nunca foi implantada por falta de infraestrutura nas colônias. Segundo ele, não existia nem escola, nem professores, nem missionários que pudessem promover a instrução desse grupo. Ele afirmava que, na data em que escrevia o livro, 1880, a situação de trabalho dos ex-escravos era a mesma de um escravo.

Nogueira elaborou um plano muito mais incisivo do que Sá da Bandeira para a “recuperação” dos escravos e a transformação deles em trabalhadores livres laboriosos. Isso aconteceu devido a sua maior proximidade com as teorias raciais. Para ele, o negro escravizado era limitado e não poderia ser transformado em trabalhador livre laborioso apenas observando o exemplo do imigrante europeu – como acreditava Sá da Bandeira. Era preciso, segundo Nogueira, obrigar o liberto a frequentar instituições de ensino, que, considerando suas limitações, o ensinariam a viver em liberdade.

Em relação ao “negro gentil”, ou seja, aquele que habitava regiões fora da influência da coroa portuguesa, o plano de educação era diferente. O número de pessoas nessa condição era de trezentos mil, que, segundo Nogueira, representaria uma força até então perdida para a civilização. Era importante a instrução desse grupo, pois seriam eles os responsáveis por habitar e trabalhar nas regiões onde o branco não conseguia se aclimatar.

Nogueira afirmava que o negro era dado ao trabalho. Após uma série de relatos, ele escreveu o seguinte:

Aqui estão factos, aqui estão provas podemos dizer de que o Negro das nossas possessões d’Africa trabalha. Não tem de certos hábitos assíduos de trabalho, mas se este lhe for oferecido nas condições em que elle por emquanto o pode acceitar, sob forma de pequenas empreitadas, sem violência nem oppressão, e sufficientemente remunerado, há de affeição-se-lhe, e há de ser por fim o jornaleiro, o operário, o industrial.

O que temos nós feito, ou que tem feito outra qualquer nação para crear no Negro o amor ao trabalho?

Nada, absolutamente nada, ou o contrario do que devia-mos fazer. Como escravo sacrificamol-o, com livre expoliamol-o, e como elle não acceita a nossa tyrannia como um beneficio e ainda em cima nol-a agradece, dizemos então que elle é inimigo do trabalho e incapaz de se civilisar! (NOGUEIRA, 1880, p. 207-208)

Como se pode ver, também no caso dos negros habitantes do interior, a grande função da educação era transformá-los em trabalhadores. O foco deveria ser o estudo primário, a “bíblia do A B C”. É interessante notar que Nogueira defende que o ensino fosse feito na língua local. Para ele, seria impossível obrigar o gentil a frequentar as escolas, então, o único meio de fazê-los se voluntariarem para as lições seria aplicar o ensino em suas próprias línguas. Nogueira acreditava que o ensino deveria chegar a todos, não somente a uma elite negra. Mas ele também pontuava a fragilidade da estrutura colonial portuguesa e entendia que esse plano só poderia se realizar na longa duração:

Não poderemos realizar um vasto, um dispendioso systema de educação no sentido exposto, mas podemos nos limites das nossas forças, – estudando desde já as línguas que se fallam nas nossas possessões africanas e que se ligam todas a um idioma commum, o on – bundo, – organizado as primeiras grammaticas, e estabelecendo os primeiros methodos de ensino, – creando a receita indispensável, e aproveitando os indivíduos habilitados que devem existir em cada uma dessas províncias, – estabelecer dentro em muito pouco tempo um certo numero de escolas, enquanto se criem e instruem devidamente novos e mais habilitados professores. No principio essa tarefa será modesta, por que temos tudo a crear, mas pôde ser desde logo muito útil.

E não nos impressiona a objecção de que civilisar os indigena das nossas possessões d’Africa é o mesmo que emancipar essas colonias. Se ao mesmo tempo que educando o Negro tratarmos de aclimar o Branco onde isso for possível este será ainda por muito tempo um apoio seguro para nós. Mas dado que afinal a colônia se venha a emancipar, – e esse é o destino de todas as colonias, – que devemos preferir: conserval-a estéril e improductiva como até agora, ou convertel-a em uma nação amiga, e mesma irmã ao menos sob o ponto de vista da civilisação e dos costumes? (NOGUEIRA, 1880, p. 213 – 214).

O projeto de educação de Nogueira tinha o mesmo objetivo que o de Sá da Bandeira (muito embora os meios propostos para alcançá-lo fossem distintos): a domesticação das populações autóctones. O projeto de Nogueira deriva de dois fatores: o primeiro é o fracasso do projeto de Sá da Bandeira, a emancipação não veio apenas com as leis. Para Nogueira, os escravos continuavam vivendo em condições semelhantes à escravidão porque eles não estavam preparados para a liberdade. Esta não viria apenas pela força da lei, mas dependia de uma efetiva política educacional voltada para o trabalho, que teria como principal função preparar os escravos para a vida livre.

O segundo fator é a forte presença das teorias raciais do período, elemento que fez com que Nogueira se empenhasse mais efetivamente na ideia de missão civilizadora da educação do que Sá da Bandeira. É importante frisar que esse projeto educacional se baseia em pressupostos

racistas, uma vez que Nogueira entendia que os negros tinham certas limitações e não seriam capazes de alcançar a civilização senão ajudados pelos europeus, por isso, estes deveriam criar escolas na África.

Andrade Corvo e a educação modernizadora

Na função de Ministro da Marinha e do Ultramar, Andrade Corvo tinha posição para sair do plano das ideias e de fato colocar em prática uma política educacional nas colônias, mas esse nunca foi seu foco. O livro de Andrade Corvo, *Estudos sobre as províncias ultramarinas*, publicado em quatro volumes entre 1883 e 1887, ressoa muitas das ideias de Nogueira, citado várias vezes ao longo do texto. Seu livro, publicado após sua gestão ministerial, é um balanço de governo, tendo como foco principal um projeto de viabilidade econômica das colônias, através da quebra de monopólios e defesa de obras públicas, principalmente as sanitárias e de viação. Ele estruturou sua obra de forma que as colônias foram analisadas individualmente, fazendo considerações sobre o passado e as realidades presentes, interrogando-se também sobre o papel do indígena na colonização e na missão civilizadora, assim como sobre o direito aos territórios ocupados.

O período ministerial de Corvo, durante o governo de Fontes Pereira de Melo, teve como marca a expansão de obras de infraestrutura em Portugal, como a construção de pontes e caminhos de ferro, devido à forte influência das teorias de Saint-Simon (PEREIRA, 2017). O grande projeto de Corvo, já que ele considerava praticamente superada a questão do trabalho escravo, era levar essa expansão para as colônias.

Para Corvo, a civilização viria através da promoção de infraestruturas que pudessem gerar melhores condições de extração do trabalho e da renda da colônia. Visando alcançar esse objetivo, ele criou a Comissão de Obras Públicas. Essa seria formada por vários engenheiros e técnicos que deveriam atuar em todas as colônias de maneira temporária, fazendo estudos, viabilizando obras estruturais e realizando outras de caráter emergencial.

Em seu estudo, Corvo dedicou um bom espaço para descrever as obras realizadas, seu orçamento e seus benefícios. Em Angola, por exemplo, onde a comissão chegou em 1877, os seguintes melhoramentos foram realizados:

Com effeito, sem contar crescido numero de reparações em quase todos os edificios públicos da província, sem nos fazermos cargo de obras pequenas mas necessárias e dispendiosas, podemos notar o seguinte, como resultado proficuo do systema adoptado nas obras publicas de Angola.

Construíram-se, aproximadamente, 344 kilometros de linha telegraphica, com oito estações; linha que se estava prolongando do Dondo a Pungo Andongo, em mais 150 kilometros.[...]

O numero de kilometros de estradas, construídas e em construcção, excedeu a 50; muitos difficeis e dispendiosos.

Para estabelecer o ensino dos operários e promover o desenvolvimento do trabalho industrial na população da provincia, lançando as fecundas sementes de uma importantissima reforma na instrucção e na educação do povo, levantou-se um vasto edificio, para receber cem aprendizes internos, e dar lhes a necessária instrucção.[...]

Para um novo hospital, cuja necessidade era geralmente reconhecida, levantaram-se as alvenarias e fez-se a cobertura de ferro; —apesar de ser muito vasta a construcção e muito dispendiosa, pela irregularidade do terreno em que foi erigido; — e este será um dos melhores hospitaes não só das colónias, mas do reino.

Fizeram-se mais as seguintes obras:

Um quartel e uma boa ponte-caes de ferro em Mossamedes (a ultima em construcção).

Um quartel e uma residência em Copangombe (em construcção).

Um grande deposito de agua no caminho de Mossamedes para Copangombe.

Dois pharoes, um dos quaes já funciona, no porto de Loanda. O outro está em construcção nas officinas.

Um hospital (em parte concluído e já funcionando).

Uma residência para o chefe do concelho e um grande paiol, com casa de guarda e rampa de acesso para a praia, no Ambriz.

Um paiol, tambem de grandes dimensões, e um hospital-barraca no Dondo.

Duas pontes de ferro de 10m e 18m construídas nas officinas de Loanda.

Conclusão das alvenarias e construcção de coberturas do palácio do governo, em Mossamedes (CORVO, 1883. p. 227-230).

Fica evidente, pelos tipos de obras realizadas, que elas tinham dois objetivos principais: melhorar a salubridade e a segurança militar das cidades; e ampliar a comunicação das cidades com o interior. Corvo admite que, após a conclusão dessas obras, esperava-se que o comércio e a agricultura se tornassem mais dinâmicos e que as cidades coloniais pudessem atrair imigração branca da metrópole. Então, as obras não tinham como objetivo principal a melhora das condições de vida dos nativos de Angola, mas sim viabilizar economicamente a colonização.

Apesar das populações autóctones não serem o foco dessas obras, é possível notar que há nessa lista o plano de construção de uma escola. Corvo deixa claro o objetivo por traz desse projeto: o ensino para os trabalhadores. Então, assim como em Nogueira, a educação oficial

deveria ser dedicada ao trabalho, mas ele parece advogar por um ensino ainda mais simples. Na conclusão do terceiro volume da sua obra, ele resume a política civilizacional da seguinte forma:

Ensinar os negros a serem úteis, a compreenderem as vantagens do trabalho, e os benefícios do commercio: crear nos negros as necessidades, que representam melhoramento na vida material, desenvolvimento na vida moral: abrir aos negros horizontes, por onde se possam expandir as suas limitadas aptidões, a fim de lhes transformar a natural indolência em actividade productiva: ensinar os negros pelo exemplo, atrair-os pela benevolência, domar-lhes as ruins paixões pela justiça, impressionar-os pelas maravilhas da civilização, ministrar-lhes na escola e na officina, um ensinamento que os persuade de que elles podem seguir as praticas dos brancos, com vantagem própria: eis o que temos a fazer na Africa portugueza. E proseguir, aperfeiçoando-o, no systema, ha séculos iniciado pelos portuguezes n'aquellas regiões. (CORVO, 1884 p. 389)

Corvo não fala em ensino em língua local, como Nogueira, muito menos na possibilidade de os negros estarem aptos à vida civilizada após a educação, como aparece em Sá da Bandeira. Ele rebaixa o negro na escala civilizacional. Apesar disso, Andrade Corvo ainda acredita na capacidade de civilização do negro. Ele também se fundamenta em teorias raciais do período, fazendo uma distinção entre diferentes grupos da África. Para ele, alguns grupos estariam suscetíveis à extinção, mas outros seriam capazes de evoluir. Corvo também concordava com a ideia de que a escravidão teria produzido uma reação no negro de repúdio ao trabalho:

E pois da civilização e da actividade dos indigenas que tudo ha a esperar. Às idéas que se faziam da raça negra, no tempo da escravidão, estão longe de ser verdadeiras. O negro é susceptível de aperfeiçoamento, de illustração, de actividade, de industria. Ha diversas raças, umas mais intelligentes do que outras, umas em que a evolução das faculdades mentaes attingiu um grau mais elevado do que em outras. A escravidão embruteceu o negro, e fez-lhe perder o grande incentivo do trabalho; o interesse próprio. (CORVO, 1883, p. 272)

Corvo era evolucionista, acreditava que as circunstâncias e a educação poderiam transformar o negro, mas colocava essa possibilidade no longuíssimo prazo. Isso se tornava evidente quando discutia a possibilidade de um ensino religioso. Para ele, os negros não estariam intelectualmente preparados a esse aprendizado complexo. Em suas palavras:

Não se julgue de quanto fica dito, que desconhecemos a importância da propaganda religiosa na Africa. Julgamos, ao contrario, que a benéfica influencia da moral christã deve exercer a mais pura e mais civilisadora acção no espirito d'aquelles povos; que a queda da idolatria e o desaparecimento do fanatismo e das suas praticas barbaras, ferozes muitas vezes, necessariamente hão de preceder a completa transformação social dos negros. O que, porém, não julgamos possível é que, no cérebro por assim dizer incompleto do africano, possam, sem longa preparação, sem um longo e prévio trabalho de educação moral e physica, entrar outras idéas, para receber as quaes o selvagem

não está preparado, e que necessariamente repugnam á sua indole brutal.
(CORVO, 1884, p. 119-120)

Para Nogueira, a civilização também viria no longo prazo, mas isso se daria devido à dificuldade estrutural de criação de escolas, já em Corvo esse tempo prolongado se justificaria pela limitação intelectual dos negros. O ponto pacífico entre Corvo e os outros dois autores é o objetivo de domar o “instinto natural” dos negros, que eles julgavam existir, e aplicá-los na viabilização da exploração econômica das colônias. O plano educacional de Corvo não é amplo, as escolas para formação de operários deveriam existir na medida em que houvesse demanda de mão de obra. As escolas também não tinham como objetivo a civilização completa, ou seja, a equiparação dos africanos com os europeus, já que isso seria impossível num curto prazo. É possível dizer, então, que está presente em Corvo um racismo ainda mais determinista do que em Sá da Bandeira ou em Nogueira.

Oliveira Martins e a não educação

Analisar a projeto de educação de Oliveira Martins e sua visão racial determinista é analisar um não projeto. Ele é o grande nome do darwinismo social em Portugal, maior representante do pensamento racial que acreditava que os negros eram biologicamente incapazes de se civilizarem ou chegarem ao mesmo nível dos brancos. O livro que aqui está sendo analisado, *O Brasil e as colônias portuguesas* (1880), é um estudo histórico que analisa a função dos territórios coloniais em Portugal. Ao falar das colônias portuguesas na África, Oliveira Martins emula os discursos poligenistas mais radicais, duvidando que negros e brancos fossem da mesma espécie e chega a aproximar as populações da África dos macacos.

Não haverá, porém, motivos para suppor que esse facto do limite da capacidade intellectual das raças negras, provado em tantos e tão diversos momentos e lugares, tenha uma causa intima e constitucional? Ha de certo, e abundam os documentos que nos mostram no negro um typo anthropologicamente inferior, não raro proximo do anthropoide, e bem pouco digno do nome do homem (MARTINS, 1880, p. 257).

Na questão educacional nas colônias, Oliveira Martins se baseia em experiências de outros países para dizer que ela é inútil, usando até os estudos do historiador alemão Georg Gottfried Gervinus – o que demonstra que a intelectualidade portuguesa estava inteirada do que era produzido em todo o continente europeu e não só na Inglaterra. Partindo da concepção de história mestra da vida, Oliveira Martins diz que a história seria a prova da incapacidade intelectual do negro de evoluir depois de certo limite.

A philanthropia insiste em esperar que a Biblia, traduzida em bunda e em bantu, converterá os selvagens; que a férula do mestre-eschola fará d'elles homens com nós. Espera-se da alliança mystica do Testamento e das facturas de algodões o que os sinos e os crucifixos, a musica e o incenso do culto catholico, não poderam conseguir outr'ora, nem na America, nem na Africa. Os resultados presentes fallam em vão, porque, diz Gervinus, 'todas as licções da historia são perdidas para aquelle que continua a attribuir as mesmas aptidões a todas as raças humanas; depois das esperiencias políticas do Haiti, depois das experiências sociaes da Liberia; depois da licções que á economia política fornece a Jamaica, e dos resultados pedagógicos dados pela escholas mixtas dos philanthropos na Nova-Inglaterra, – onde as creanças de cor jamais vão além de um limite de desenvolvimento intellectual, o limite constitucional da raça.'

Sempre o preto produziu em todos esta impressão: é uma creança adulta” (MARTINS, 1880, p. 256-257).

Ele conclui da seguinte forma: “Não só, pois, a idea de uma educação dos negros é absurda perante a historia: é-o também perante a capacidade mental d'essas raças inferiores.” (MARTINS, 1880, p. 259). Para Oliveira Martins, a missão civilizadora era inútil, o negro não poderia ser educado. Ele argumenta que a única via possível de melhoramento dos negros seria uma transformação biológica, que se daria através de uma mistura de raças no intuito de melhorar a qualidade mental dos negros.

Já que a missão civilizadora era entendida por Oliveira Martins como uma ilusão, qual seria a missão dos europeus na África? Ele responde:

Que farão entretanto os europeus? Lerão a Biblia e venderão algodões aos duzentos milhões de negros: satisfazendo assim a um tempo as exigencias poeticas e as mais praticas necessidades industriaes. Emquanto a acção dos cruzamentos das raças acclimataveis fôr caminhando, de um modo tão lento que só é apreciavel no decurso de seculos; caminhará, porém, com a rapidez que a força e os recursos da civilização europêa proporcionam, a exploração commercial do continente. As feitorias espalliar-se-hão por toda a parte onde puder chegar uma lancha, uma estrada, um caminho de ferro . . . e as espingardas e canhões : porque o commercio interno da Africa será feito á sombra das armas, como foram sempre e em toda a parte as transacções com os povos selvagens. A Europa fabril adquirirá um mercado vastissimo para certos dos seus productos; e a Africa pagar-lhe-ha, barateando pela abundancia os preços dos generos ultramarinos. A civilização pelo cruzamento continuará a vir do Oriente; porque o Occidente só póde dar ás raças africanas pannos para se vestirem, aguardente para se embriagarem, polvora para se exterminarem (MARTINS, 1880, p. 259-260).

As concepções de Oliveira Martins legitimavam a violência e a exploração dos povos nas colônias, garantindo-lhes certa aparência de justiça. Essas ideias racistas estavam na base da política colonial após 1890, momento marcado por guerras que chegavam a se aproximar de uma guerra de extermínio. Além disso, havia também legislações que postulavam diferentes

tratamentos entre negros e brancos, como o Regulamento de 9 de novembro de 1899, algo que Sá da Bandeira era ruidosamente contrário.

Conclusão

A maioria dos discursos mobilizados durante o século XIX foram marcados por três elementos: um ideal civilizacional, o colonialismo e o racismo. Esses elementos estavam presentes em vários lugares, penetravam na ciência e na religião, ganhavam forma na política metropolitana e eram implementados na vida colonial. A política educacional não passou imune, ela também foi contaminada por esse discurso. Através de uma ideia de domesticação de uma suposta índole natural das populações autóctones, vários projetos foram elaborados. Neste trabalho foram enfatizados quatro, que, de certa forma, sintetizam as principais correntes e discussões que existiam no Portugal oitocentista.

Em um primeiro momento, que durou entre 1830 e 1870, existia a hegemonia da figura de Sá da Bandeira em Portugal, por mais que a sua ação fosse limitada pela influência dos senhores de escravos, sua política colonial era o paradigma do período. Ela foi muito influenciada pelo discurso do abolicionismo inglês, já que Sá da Bandeira tinha relações próximas com sociedades abolicionistas inglesas. Ele acreditava que os negros estavam embrutecidos pela escravidão, portanto, era necessário acabar com essa instituição vil para que a civilização chegasse à África. Para ele, a abolição, seguida de leis que incentivassem o trabalho e a inserção, mesmo que pequena, dos negros na sociedade, assim como a observação constante dos europeus e seus modos de vida pelo liberto, seriam suficientes para a “recuperação” dos ex-escravos, criando neles o amor pelo trabalho. Uma educação formal deveria ser destinada apenas para uma elite local e não era necessária a todos.

Essa visão, de um evolucionismo imediato, falhou. Como Nogueira informa, os ex-escravos continuavam trabalhando em situações análogas à escravidão. Isso pode ser atribuído a vários fatores, como a incapacidade da burocracia portuguesa de fazer suas leis serem cumpridas nas colônias ou do conservadorismo dos senhores de escravos que se recusavam a abrir mão dos cativos. Apesar desses elementos serem conhecidos na época, a culpa da falha da política de Sá da Bandeira foi jogada nos próprios negros. Afirmativas de que o negro era intelectualmente incapaz de viver uma vida civilizada nos moldes europeus se tornaram cada vez mais frequentes. Então, é possível dizer que esse ideal abolicionista, que também se pautava em pressupostos racistas e

encarava os negros como um vazio cultural, falhou, abrindo espaço para teorias raciais mais deterministas.

Em Portugal, existiam três visões que disputavam espaço. A primeira é a de Antônio Francisco Nogueira que, de certa forma, reflete as discussões que aconteciam no âmbito da Sociedade de Geografia de Lisboa. Para ele, os negros eram uma raça mais nova e, por isso, mais atrasada. Portanto, existia uma explicação biológica do atraso do negro, que ia para além da situação de escravidão. Ele defendia a ideia de que os negros só estariam preparados para a liberdade quando fossem alfabetizados ou dominassem algum ofício, assim, prepara um plano amplo de educação, com escolas até mesmo no interior. Ele entendia que essa “missão civilizatória” só colheria seus frutos a longo prazo, devido às dificuldades estruturais que esse projeto impunha. Apesar dessas ressalvas, Nogueira acreditava que a civilização dos negros era totalmente plausível e realizável, na medida em que se criassem estruturas para isso.

A segunda é a visão de João de Andrade Corvo que esteve à frente do Ministério da Marinha e do Ultramar durante boa parte dos anos 1870. Para ele, existiam diferentes tipos de grupos humanos na África, alguns seriam passivos de aprimoramento, outros estavam condenados à extinção, entretanto, mesmo os grupos aptos a se civilizarem, o fariam ao longo de séculos. No que tange o plano educacional, a política dele é bem simples, um ensino profissional básico voltado para formação de operários conforme a necessidade das colônias, sem ser amplo e sem conteúdos abstratos, considerados complexos demais.

A terceira via era a do historiador Oliveira Martins, que foi muito influente na década de 1890, contribuindo para a formação de uma base epistemológica para justificar políticas segregacionistas. Para ele, todo esforço no sentido de educação e civilização dos negros seria inútil. Ele acreditava que a raça era um determinante de inferioridade no caso dos negros, constituindo um limite natural de desenvolvimento intelectual. A partir disso, ele acreditava que a missão europeia na África não seria a missão civilizadora, mas sim a exploração econômica e comercial do continente, legitimando qualquer tipo de violência cometida para isso.

Essas perspectivas disputavam a hegemonia das políticas coloniais. Cada uma teve o seu período de predomínio, o que garantia flutuações, continuidades e abandonos de determinados projetos coloniais. A questão educacional também ficou no meio dessas disputas e Portugal não conseguiu empreender uma política educacional de longa duração no século XIX para as colônias. É importante frisar que, mesmo sendo metodologicamente diferentes, todos esses

projetos tinham uma mesma base epistemológica, todos usavam largamente concepções colonialistas, civilizacionais e, principalmente, racistas.

Referências bibliográficas:

ALEXANDRE, Valentim. O império português (1825-1890): ideologia e economia. **Análise Social**, Lisboa, vol. XXXVIII, P. 959-979, 2004.

_____. **Velho Brasil novas áfricas: Portugal e o império (1808-1975)**. Porto: Edições Afrontamento, 2000.

HARTOG, François. **O espelho de Heródoto: ensaio sobre a representação do outro**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2004 [original de 1980].

HENRIQUES, Isabel Castro. Colonialismo e história. Instituto Superior de Economia e Gestão. **ISEG – Cesa**. 2015. Disponível em: <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/7815>. Acessado em 14 de julho de 2019.

MATOS, Sérgio Campos. **Oliveira Martins**. Instituto Camões [2015]. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/seculo-xix/oliveira-martins.html#.XQPpR1xKi1v> acessado em 14 de julho de 2019.

MONTEIRO, Maria do Rosário; PIMENTEL, Maria do Rosário; LOURENÇO, Vitor Marçal. **Marquês de Sá da Bandeira e o seu tempo**. Lisboa: Academia Militar, 2013.

PEREIRA, Hugo Silveira. O tratado luso-britânico de 1878: história de um acordo tecnodiplomático em três atos. **Revista de História da Sociedade e da Cultura**, Coimbra, V.17, 2017. P. 229 – 252

POLIAKOV, Léon. **O mito ariano: ensaios sobre as fontes do racismo e dos nacionalismos**. São Paulo: Perspectiva/Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

Fontes:

BANDEIRA, Marquês Sá da. **O trabalho rural africano e a administração colonial**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1873

BANDEIRA, Sá da. **A emancipação dos libertos**: carta dirigida ao excellentissimo senhor Joaquim Guedes de Carvalho e Menezes presidente da relação de Loanda pelo Marquez de Sá da Bandeira. Lisboa: Imprensa Nacional, 1874

CORVO, João de Andrade. **Estudos sobre as províncias ultramarinas**. Lisboa: Typographia da academia Real das Sciencias. 1883 -1887. 4 vols.

MARTINS, Joaquim Pedro de Oliveira. **O Brasil e as Colónias Portuguesas**. Lisboa: Livraria Bertrand, 1880.

NOGUEIRA, Antônio Francisco. **A raça negra sob o ponto de vista da civilização da África**: usos e costumes de alguns povos gentílicos do interior de Mossamedes e as colónias portuguesas. Lisboa: Tipographia Nova Minerva, 1880

Gênero e sexualidade na pesquisa em Educação: reflexos na atual conjuntura sociopolítica brasileira

Gender and sexuality in research in Education: reflections
in the current Brazilian socio-political context

Beatriz Castro Miranda

Graduanda em História

Universidade Federal de Ouro Preto

beatrizcastromda@gmail.com

Recebido em: 15/07/2019

Aprovado em: 02/09/2019

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir a abordagem do gênero e da sexualidade em trabalhos da pesquisa em Educação e, por meio das perspectivas oriundas de tais produções, analisar a crise política pela qual o Brasil se encontra. Para além de questões teóricas, o texto propõe refletir sobre a construção de projetos pedagógicos que excluem o debate do gênero e da sexualidade e quais são as consequências dessa exclusão na vida em sociedade, ampliando a discussão para as questões de *bullying*, formação de professores e saúde pública.

Palavras-chave: Gênero; Sexualidade; Educação.

Abstract: This article aims to discuss the approach of gender and sexuality in research work in Education and, through the perspectives of such productions, to analyze the political crisis for which Brazil finds itself. In addition to theoretical questions, the text proposes to reflect about the construction of pedagogical projects that exclude the debate of gender and sexuality and what the consequences of this exclusion in life in society, broadening the discussion to encompass issues such as bullying, teacher formation and public health.

Keywords: Gender; Sexuality; Education.

Introdução

Desde o ano de 2013, a partir das manifestações de julho, que foram seguidas pelo golpe que tinha como objetivo o afastamento de Dilma Rousseff da presidência, o Brasil vivencia uma crise política que ameaça os princípios da democracia. O surgimento de uma nova direita acalentada por grupos políticos conservadores e antiprogressistas colocou em pauta discursos que caminham na direção contrária às últimas conquistas sociais dos setores minoritários da população. O avanço dos direitos das mulheres, dos negros, dos indígenas e dos LGBTQI+ é um dos alvos da indignação de tais grupos que utilizam como argumentos a religião, a moral e os valores da família tradicional.

As questões de gênero e das sexualidades tornaram-se palcos para conflitos intensos entre os diferentes grupos políticos, sendo que um dos principais meios em que esses embates ocorrem foi a internet, por ser um ambiente que tende a ser mais horizontalizado e que permite a anonimidade. Desde redes sociais, como o *Facebook* e o *Twitter*, e até mesmo em comentários de sites de notícias, as diferentes posições se colocam e veem nessas plataformas um espaço aberto para que possam defender suas ideias. O termo “ideologia de gênero” surge nesse contexto para deslegitimar e estereotipar negativamente os Estudos de Gênero.

Sigmund Freud, Michel Foucault, Joan Scott e Judith Butler são alguns dos pesquisadores que se propõem a pensar os gêneros e as sexualidades e que são bastante utilizados por pesquisadores da Educação interessados em discutir o espaço escolar, o currículo e a pedagogia atrelados às materialidades do corpo e aos essencialismos acerca dos muitos indivíduos e de suas diversas características.

Nesse sentido, tendo em vista a atual conjuntura político-social brasileira, que questiona a legitimidade da existência de sujeitos que estão para além do modelo considerado normal e natural por vias conservadoras e religiosas, este artigo busca discutir as influências e as contribuições das pesquisas em Educação que abordam as questões do corpo, do gênero e da sexualidade no processo pedagógico e no espaço escolar.

O corpo, os gêneros e as sexualidades na pesquisa em Educação

A partir dos anos 1960 o debate questionador sobre o sujeito, a noção de cultura, de ciência, de arte, intensifica-se. Nesse momento, a “diferença” passou a ser foco do debate e tem-se a emergência dos Estudos Culturais, da História pós-colonial, do pós-modernismo, dentre outros campos teóricos das humanidades e das ciências sociais, sendo as teorias oriundas desse contexto as bases utilizadas pelos pesquisadores de gênero e sexualidades na Educação.

Em *A produção cultural do corpo* (2013), Silvana Vilodre Goellner afirma que o corpo é “mais do que um dado material” sendo, na realidade, uma construção em que marcas são conferidas nos diferentes tempos, espaços e grupos sociais. Essa conceituação se faz necessária para iniciar o debate acerca do gênero e das sexualidades pelo fato de que esse corpo, compreendido como uma construção, é nomeado e classificado também pela linguagem. Nesse sentido, a linguagem confere os conceitos de normalidades e de anormalidades sobre os corpos, atendendo a critérios culturais, políticos e históricos.

Dessa forma, Goellner pontua que a ciência do século XIX buscou classificar e analisar o corpo, objetivando a sua utilidade e produtividade. É a partir desse contexto que a escola surge como um espaço que deve instruir moralmente e fisicamente as crianças e os jovens e interiorizar concepções morais e valores que fossem capazes de expressar signos, normas e marcas corporais que a sociedade industrial e o discurso médico-higienista exigiam, pensando os corpos enquanto produtivos para o mundo do trabalho.

A partir dessa função, a escola institui modelos legítimos e adequados a serem seguidos, como abordado por Guacira Lopes Louro (2013). Para a autora, é por meio dessas padronizações que a educação define uma posição central considerada não-problemática, ou seja, um modelo a ser seguido de sexualidade: a heterossexualidade; e para aqueles que se desviam da posição central são embutidas as definições de excêntricos e problemáticos¹. Tais discursos refletem hierarquias sociais que são atribuídas aos sujeitos e, para Louro, caberia aos educadores questionarem as formas de construção e os significados desses discursos, que instituem e marcam as diferenças, além de seus mecanismos, como o currículo.

Louro discute em *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (2008) novamente a questão do currículo e da produção escolar das diferenças e das desigualdades. Compartilhando do pensamento da autora e da concepção foucaultiana de disciplina cabe aqui destacar que a escola, ainda que sob novos moldes, permanece marcando distintivamente os sujeitos por meio de diversos mecanismos que podem soar, muitas vezes, modestos e silenciosos, mas que ainda são utilizados para fabricar os indivíduos. Nesse sentido, “a tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como ‘natural’”. (LOURO, 2008, p. 63)

A partir dessa visão crítica do que é o natural e o universal, é importante ressaltar que o silenciamento também é produtor de discursos. As narrativas inviabilizadas dos alunos e das alunas “excêntricas(os)” resultam na eliminação desses sujeitos, seja subjetivamente, seja fisicamente. A negação, segundo Louro (2008, p. 71-72), “dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às ‘gozações’ e aos ‘insultos’”, fomentando um espaço violento e excludente que acaba por radicar nas subjetividades dos próprios jovens LGBTQI’s a autoimagem de desviantes, indesejados e ridículos. Dessa forma, a vivência desses indivíduos passa a ser pautada

¹O termo *queer*, em português excêntrico ou estranho, foi utilizado a partir de 1922 para se referir a “homossexual” de um ponto de vista pejorativo. Atualmente, a comunidade LGBTQ+ apropriou-se do termo e o ressignificou.

no silenciamento e “aprender a se esconder torna-se parte do capital sexual da pessoa”. (BRITZMAN, 1996, p. 83)

Ademais, os estudos de corpo, gênero e sexualidades na Educação aqui discutidos compartilham da ideia de que a escola não está relegada à transmissão e à produção de conhecimento, mas que ela produz sujeitos e identidades étnicas, de gênero e de classe, alimenta relações de desigualdades e está comprometida com a manutenção de determinados paradigmas da sociedade em que está inserida. O incômodo e a inconformidade por parte dos participantes no processo pedagógico, incluindo os próprios estudantes, são justificativas para questionar e interferir na continuidade desse cenário.

Por fim, compartilhando das discussões de Louro e Britzman, torna-se possível conceber que a sexualidade está na escola, assim como em diversos espaços sociais, justamente por fazer parte do sujeito, “ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’” (LOURO, 2008, p. 81). Sendo assim, a sexualidade em si mesma não é um problema, em verdade, ela é o lugar sob o qual os problemas são afixados, os debates são instituídos, os conflitos sociais e morais se instauram. Assim,

a questão deixa de ser, neste caso, a “identificação” das diferenças de gênero ou de sexualidade, percebidas como marcas que preexistem nos corpos dos sujeitos e que servem para classificá-los, e passa a ser uma questão de outra ordem: a indagação de como (e por que) determinadas características (físicas, psicológicas, sociais etc.) são tomadas como definidoras de diferenças [...] e, ainda, que a nomeação da diferença é ao mesmo tempo e sempre, a demarcação de uma fronteira. (LOURO, 2013, p. 48)

A questão de gênero e as sexualidades na conjuntura político-social brasileira

A proposta e a homologação da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, foram palcos de intensas discussões ao longo de 2017 e nos anos seguintes. Proposta pelo Plano Nacional de Educação (PNE), a BNCC tem como função ser um documento orientador que estabelece objetivos de aprendizagem de todos os estudantes da Educação Básica no Brasil. Dessa forma, a construção do texto deveria contemplar os interesses de diversos grupos do campo educacional e também da sociedade, fazendo-se necessária a participação de gestores, professores, pais, estudantes e cidadãos em geral. Entretanto, o que se viu na construção da BNCC foi um processo verticalizado e reducionista que atende a interesses de grupos políticos específicos e que não dialoga, de fato, com os profissionais da educação e com as demandas sociais. Para Salomão Fernandes e Fernando Cássio (2017), em um ensaio para o jornal digital Nexa, a BNCC “nasce em

falso, parcial, sem condições institucionais de implementação e sem legitimidade capaz de lhe assegurar a adesão genuína de educadores e gestores” (XIMENES & CÁSSIO, 2017).

Um dos pontos criticados na BNCC diz respeito à retirada das palavras “gênero” e “orientação sexual” da última versão do texto. Quando questionado pelo jornal O Globo (2017) acerca da supressão dos termos a justificativa do Ministério da Educação para a mudança seria a de que o documento “passou por ajustes finais de editoração/redação que identificaram redundâncias” e que “em momento algum as alterações comprometeram ou modificaram os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular”.

No entanto, a ausência de tais termos evidencia um discurso que boa parte dos parlamentares evoca, incluindo o atual presidente, Jair Bolsonaro, e a denominada “bancada evangélica”². Compartilhando da ideia de Anna Penido, do Instituto Inspirare, a ausência dos termos “gênero” e “orientação sexual” deixa explícita a tentativa do MEC de evitar polêmicas e do receio em sofrer pressão por parte de grupos mais conservadores da sociedade apoiados, principalmente, nos representantes políticos citados anteriormente. Nesse sentido, a BNCC acabou por abrir mão de pautas de magnitude social e política em detrimento de demandas conservadoras e discriminatórias.

Mas qual a importância de se discutir gênero e sexualidade nas escolas? Reiterando a argumentação de Louro (2008) de que a sexualidade é parte inerente do indivíduo e que o lugar da sexualidade é “qualquer lugar”, como discutido por Britzman (2007), alguns pontos precisam de ser evidenciados. O primeiro deles diz respeito à formação de professores e, mais especificamente, de professoras. Em pesquisa realizada por Patrícia Balestrin e Priscila Dornelles (2007) sobre corpo, gênero e sexualidade no curso Normal, as pesquisadoras ressaltaram os processos “dessexualizantes” pelos quais as professoras passam, destacando a noção de suprimir e sublinhar a sexualidade dessas mulheres. Segundo as autoras, “estudos sobre a feminização do magistério mostram que desde as primeiras professoras que receberam formação específica para o ofício, tinha-se esta expectativa de que fossem ‘assexuadas’ [...]” (BALESTRIN e DORNELLES, 2007, p. 3).

Percebe-se que as questões de repressão das sexualidades e da manutenção do corpo, seja para com as/os estudantes seja para com as professoras, estão há muito presentes na Educação,

² “Bancada evangélica” ou “bancada da Bíblia” são termos utilizados para se referir a uma frente parlamentar do Congresso Nacional do Brasil composta por políticos evangélicos de partidos políticos distintos.

principalmente a partir da virada do século XIX para o XX, contexto no qual o magistério tornou-se uma ocupação majoritariamente feminina. Dito isso, cabe ressaltar a discussão de Britzman (2007) sobre a repressão no discurso da Psicanálise, sendo ela definida como o ato de afastar-se, o ato de ignorar e esquecer uma ideia. Assim, desde muito cedo enraizadas nos papéis sociais impostos ao gênero feminino, as mulheres aprendem a reprimir os seus desejos e a silenciar a sua sexualidade, exercício esse que é reiterado no processo de formação de professoras e na própria profissão, dificultando que elas proporcionem debates para com os e as estudantes sobre as questões do corpo e da sexualidade, já que foram, desde muito novas, colocadas no lugar do silêncio e do não-dito.

Além disso, debater gênero, corpo e sexualidade na educação se faz necessário quando são analisados alguns dados. Em pesquisa realizada no ano de 2009 pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) em parceria com o Ministério da Educação (MEC) foram coletados dados que apontaram que as principais vítimas de *bullying* escolar são estudantes negros e homossexuais. Foram entrevistadas 18.599 pessoas, entre alunos, pais e professores, em que 94,2% deles admitiram ter algum preconceito étnico-racial e 87,3% preconceitos relativos à orientação sexual (XIMENES & CÁSSIO, 2017). Esses dados mostram que a escola é um espaço de disseminação e de fortalecimento de desigualdades que estão presentes na sociedade e que, quando não trabalhados de forma eficaz, promovendo debates e diálogos, acaba por alimentar tais injustiças.

No que diz respeito ao combate à discriminação, o governo federal lançou, em 2004, o programa Brasil Sem Homofobia com o objetivo de combater a violência e o preconceito contra a população LGBTQI+ (composta por travestis, transexuais, gays, lésbicas, bissexuais e outros grupos). O material, que era composto por 3 vídeos e guia de orientação aos professores, tinha como objetivo debater a sexualidade no ambiente escolar, de forma a reconhecer a diversidade sexual e alertar sobre o preconceito. Em maio de 2011, o então deputado federal Jair Bolsonaro, atual presidente da República, distribuiu panfletos na porta de escolas do Rio de Janeiro alegando que o MEC e grupos LGBTQI+ estavam incentivando o “homossexualismo” e tornando os “nossos filhos presas fáceis para pedófilos”. “Querem, na escola, transformar seu filho de 6 a 8 anos em homossexual”, dizia o panfleto. Bolsonaro apelidou o material de “kit gay”.

A manipulação do “kit gay” foi um impulsionador vigoroso para o protagonismo mais recente do projeto e movimento Escola Sem Partido, lançado em 2004, pelo procurador do estado

de São Paulo, Miguel Nagib. O projeto se coloca enquanto defensor da liberdade dos estudantes em relação ao professor, no sentido do respeito aos posicionamentos políticos e ideológicos dos alunos, já que, na visão do movimento e daqueles que o apoiam, os professores estariam doutrinando os estudantes. Como bem aponta Gaudêncio Frigotto (2016), um dos argumentos basilares da “Escola Sem Partido” é a tese da “Liberdade de Ensinar” e o que se elimina e combate é justamente a liberdade de educar. O autor se refere ao projeto sempre entre aspas, “Escola Sem Partido”, pois para ele trata-se da defesa, por seus apoiadores, “da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres, etc.” (FRIGOTTO, 2016)

Em questão de saúde pública os números são ainda mais alarmantes. Na pesquisa “Juventude, Comportamento e DST/Aids”, realizada pela Caixa Seguros com o acompanhamento do Ministério da Saúde e da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), foram entrevistadas 1.208 pessoas na faixa etária de 18 a 29 anos no ano de 2012, sendo que quatro em cada dez dos entrevistados admitiram não ter usado preservativo em sua última relação (BERNARDO, 2018). Segundo o Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais, do Ministério da Saúde, a taxa de infectados pelo HIV explodiu entre 2006 e 2015 nas faixas de 15 e 19 anos (variação de 187,5%, com a taxa passando de 2,4 para cada 100 mil habitantes, para 6,9) e de 20 a 24 anos (alta de 108%, passando de 15,9 para 33,1 infectados a cada 100 mil habitantes) (SILVA, 2017). Tais resultados evidenciam a urgência de uma educação sexual eficaz e que promova a prevenção sem necessariamente utilizar o discurso do medo e da ameaça.

O estudo de Robert Bastien apresentado na Conferência sobre HIV/AIDS em Genebra, em 1998, e utilizado no debate de Britzman (2007) destaca o endurecimento da educação sexual e propõe que outras abordagens sejam discutidas. Para Bastien, os estudantes não têm outra escolha se não a de responder ao que o professor espera, o que reduz as questões da sexualidade ao espaço das respostas certas ou erradas. O pesquisador destaca a importância da existência de um diálogo franco para que haja uma compreensão genuína da sexualidade humana. Assim, Britzman (2007) aponta para um modelo de educação que seja pautado no diálogo e na sociabilidade e destaca que os professores devem estar dispostos a estudar a postura de suas escolas, a perguntar como o conteúdo pedagógico afeta a curiosidade dos estudantes e, acima de tudo, que precisam de coragem política em uma época na qual se tornou impopular levantar temas sobre a sexualidade.

As contribuições da teoria *Queer* para os currículos escolares

O termo em inglês *queer* pode ser traduzido para o português como “estranho”, “excêntrico”, “ridículo” e foi inicialmente utilizado enquanto um insulto, principalmente contra gays e lésbicas, reiterando a não normalidade desses sujeitos. Entre os anos 80 e 90, intelectuais que tinham como a sua base cardinal a teoria pós-estruturalista francesa assimilaram o termo e passaram a utilizá-lo para designar os estudos voltados à desconstrução das noções clássicas de sujeito, de identidade, de agências. O flerte com a psicanálise também é um ponto a ser destacado, já que, a partir de Freud e, mais tarde, de Lacan, o sujeito racional e coerente é distorcido, com a valorização do inconsciente, da divisão, e destacando a busca constante pela completude.

Michel Foucault também traz inúmeras contribuições à teoria *queer* quando discute a sexualidade, desconfiando dos silêncios e problematizando os discursos e os seus efeitos. Paralelamente, temos Jacques Derrida, cuja pesquisa traria, para teóricos e teóricas *queer*, o método mais produtivo para as operações de desconstrução. Segundo a filosofia derridiana, o ocidente opera por meio de binarismos: tem-se o sujeito primordial e o “outro”, que estaria subordinado ao primeiro; e a desconstrução do discurso, assim como do método, se daria a partir da perturbação dessa relação binária de superioridade *vs.* inferioridade.

Trabalhando para mostrar que cada pólo contém o outro, de forma desviada ou negada, a desconstrução indica que cada pólo carrega vestígios do outro e depende desse outro para adquirir sentido. A operação sugere também o quanto cada pólo é, em si mesmo, fragmentado e plural. Para os teóricos/as *queer*, a oposição heterossexualidade/homossexualidade – onipresente na cultura ocidental moderna – poderia ser efetivamente criticada e abalada por meio de procedimentos desconstrutivos. (LOURO, 2001, p. 548)

O trabalho de Judith Butler, uma das mais renomadas teóricas *queer*, discute que a sociedade constrói normas que regulam e materializam o sexo dos indivíduos e que tais normas precisam de ser constantemente repetidas. Esse ato de repetição demonstra a inconformidade dos corpos para com as normas regulatórias, portanto, têm caráter performativo, devido a essa necessidade inerente de serem reiteradas. Butler desenvolve a noção da linguagem enquanto um constructo dos corpos e dos sujeitos e também constrói a sua teoria com uma visão crítica a respeito da oposição binária heterossexual/homossexual.

A partir desse breve resumo sobre a teoria *queer* e alguns de seus pensadores, pode-se discutir a possibilidade de uma articulação entre a mesma e a Educação. Seria possível elaborar uma pedagogia e/ou um currículo associado ao *queer*? Segundo Louro (2001), sim. Para a autora, a teoria

permite pensar o ambíguo, o múltiplo, a fluidez das identidades sexuais e de gênero, sendo assim, é ela mesma subversiva, pois sugere novas possibilidades para se pensar a cultura, o conhecimento, o poder e, claro, a educação. Um currículo *queer* estaria voltado para o processo de produção das diferenças e trabalharia a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Assim, como bem aponta Louro, a diferença não seria apenas tolerada e ausente do espaço, mas estaria presente pensando-se a denúncia da negação e a desconstrução dos processos que buscam normatizar os sujeitos marginalizados.

Uma educação e um currículo associados à teoria *queer* seriam subversivos e provocadores, pois deslocam o que é o normal e o anormal; seriam uma pedagogia “não-canônica”, como define William Pinar (1998). Tal pedagogia promove os atos de questionar, de desnaturalizar, do pensar formas criativas para compreender as maneiras e as dimensões outras da existência humana. É uma educação que não pretende dar todas as respostas, mas possibilitar espaços de fala, de escuta, de questionamentos. A hierarquia existente hoje, em sala de aula, por vezes impossibilita espaços mais democráticos e plurais. Pensar uma nova maneira de se educar e de ser educado, em associação à teoria *queer*, permitiria o afastamento de uma aprendizagem puramente técnica e possibilitaria uma atitude dialógica na educação, em que é o diálogo “uma relação eu – tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converte o ‘tu’ desta relação em mero objeto, ter-se-á pervertido e já não se estará educando, mas deformando.” (FREIRE, 1979, s. p.)

Considerações finais

Com base nas pesquisas discutidas sobre corpo, gênero e sexualidade no campo educacional e no apontamento de dados preocupantes e de cenários complexos da conjuntura político-social brasileira este artigo buscou articular como a pesquisa em Educação pode auxiliar no exercício da cidadania e num amadurecimento social em um contexto de crise. Nesse sentido, acredita-se que a ausência dos termos “gênero” e “orientação sexual” na BNCC refletem a ausência de diálogo existente entre as esferas da comunidade política e a academia, pois são muitas as pesquisas que abordam as questões de gênero e das sexualidades na Educação, na História, na Psicanálise, nas Ciências Sociais.

A ausência de um debate abrangente e participativo na elaboração da BNCC, dos currículos escolares e dos projetos político pedagógicos demonstram a ausência de sujeitos outros, os “excêntricos”, e a permanência de um modelo universal que ainda é colocado como o padrão a ser seguido. Tal cenário silencia realidades outras e, quando o debate é inviabilizado ou mesmo

inexistente, conseqüentemente acaba-se produzindo pensamentos conservadores e politicamente direcionados, excluindo e, até mesmo, atacando os sujeitos marginalizados. Esses pontos estão bastante evidentes no projeto Escola Sem Partido e na articulação de perseguição e de denúncia que o mesmo propõe.

Para além das questões de representatividade, o aumento nos casos de DSTs entre o público jovem demonstra a falha existente nos ambientes escolares em relação à abordagem da sexualidade humana. As lacunas podem ter várias razões e justificativas, mas é evidente que o tabu colocado sobre a sexualidade e o sexo em si é um enorme obstáculo para que ocorram discussões amplas e genuínas entre professores e estudantes a respeito do corpo.

Nesse sentido, é necessário que os cursos de formação de professores auxiliem esses novos profissionais a questionar criticamente o que lhes é imposto, incluindo as teorias que orientam o trabalho dos educadores. O embate entre as diferentes narrativas e identidades é inerente ao campo educacional, tendo em vista que a sala de aula é ela mesma um espaço de constante disputa, fazendo-se de suma importância que os professores estejam preparados para lidar com as questões que são despertadas, tanto pelos alunos quanto pelos professores e demais instâncias pedagógicas. O diálogo é a resistência mais tolerante e a relação entre a educação e a teoria *queer* possibilitaria tal exercício.

Cabe destacar a ideia de Judith Butler, de que

o “sexo” é, pois, não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o “alguém” simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade humana. (BUTLER, 2007, p. 155)

A discussão de Butler aborda a ideia da materialidade dos corpos e como essa materialidade é utilizada para marcar a diferença sexual, evidenciando o modelo universal heterossexual, masculino e branco. É função da escola acolher os diferentes sujeitos, respeitando suas singularidades, e dialogar com as visões muitas do que é a vida, do que é ser cidadão e do que é exercer a liberdade.

É válido lembrar que Judith Butler esteve em São Paulo, em 2017, para o lançamento de um livro e a apresentação de um seminário sobre democracia no Sesc Pompeia, tendo sido alvo de ataques e motivo para intensas manifestações organizadas por grupos que se diziam a favor das crianças, das famílias e contra a “ideologia de gênero”. A figura da filósofa foi transformada em uma boneca que remetia à figura de uma bruxa, com direito a chapéu negro pontudo, que foi

queimada em uma evidente relação com a perseguição a mulheres feiticeiras na Inquisição, iniciada no século XIII. Butler também foi agredida por uma manifestante no Aeroporto de Congonhas (FINCO, 2017). É passível de questionamento quais valores e qual moral esses grupos radicais defendem, pois atacam o pensamento que não os convém e promovem o cerceamento da liberdade do outro que pensa diferente. Esse cenário obscuro, de futuros fechados, é absurdamente atual na realidade brasileira, tendo em vista que o presidente Jair Bolsonaro é, ele mesmo, um denunciador e perseguidor das sexualidades outras e dos sujeitos marginalizados.

Referências bibliográficas

BALESTRIN, Patrícia Abel; DORNELLES, Priscila Gomes. **Um olhar sobre corpo, gênero e sexualidade num curso Normal: o que a Educação Física tem a ver com isso?** In: XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2007, Recife. Livro de Resumos e programação/XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte [e] II Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2007. p. 1-281.

BERNARDO, André. **Doenças sexualmente transmissíveis não param de crescer.** Saúde Abril, abril de 2018. Disponível em: <<https://saude.abril.com.br/bem-estar/numero-de-infeccoes-sexualmente-transmissiveis-nao-para-de-crescer/>>. Acesso em 10 de julho de 2019.

BRITZMAN, Deborah. **Curiosidade, sexualidade e currículo.** In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Trad dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva - 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”.** In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Trad dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva - 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização de Adultos e Conscientização.** In: Educação e mudança. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 79p. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_educacao_e_mudanca.pdf>. Acesso em 9 de julho de 2019.

FINCO, Nina. **Filósofa Judith Butler é agredida em Congonhas antes de deixar São Paulo.** Época- Globo, Rio de Janeiro, novembro de 2017. Disponível em: <<https://epoca.globo.com/cultura/noticia/2017/11/filosofo-judith-butler-e-agredida-em-congonhas-antes-de-deixar-sao-paulo.html>>. Acesso em 10 de julho de 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **“Escola sem partido”: imposição da mordada aos educadores.** Revista Espaço Acadêmico, 2016. Disponível em: <https://espacoacademico.wordpress.com/2016/06/29/escola-sem-partido-imposicao-da-mordaca-aos-educadores/>. Acesso em 8 de julho de 2019.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **A produção cultural do corpo.** In: LOURO, Guacira Lopes; GOELLNER, Silvana Vilodre; NECKEL, Jane Felipe (Orgs.). Corpo gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. 9ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade.** In: LOURO, Guacira Lopes; GOELLNER, Silvana Vilodre; NECKEL, Jane Felipe (Orgs.). Corpo gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. 9ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **A construção escolar das diferenças.** In: LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.* 10ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Teoria Queer: Uma Política Pós-Identitária para a Educação.** In: *Revista Estudos Feministas.* V.9 n.2 Florianópolis: IFCH, 2001.

O GLOBO. **MEC suprime expressão 'orientação sexual' de texto sobre base curricular.** O Globo, Rio de Janeiro, abril de 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/mec-suprime-expressao-orientacao-sexual-de-texto-sobre-base-curricular-21174530>>. Acesso em 10 de julho de 2019.

PINAR, William. **Introduction.** In: PINAR, William (Org.). *Queer Theory in Education.* New Jersey e Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998. p. 1-47.

SÁ, Carolina M.; ROSA, Walquíria M. **A história da feminização do magistério no Brasil: uma revisão bibliográfica.** In: III Congresso Brasileiro de História da Educação: A Educação Escolar em Perspectiva Histórica, 2004, CURITIBA. III Congresso Brasileiro de História da Educação: A Educação Escolar em Perspectiva Histórica. Curitiba: Fabricado por Adivan High Tech Tecnologia Digital Ltda, 2004. v. 3.

SÁ, Leonardo. **Combater a discriminação para promover a liberdade.** Nova Escola: Revista Digital, maio de 2014. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1473/combater-a-discriminacao-para-promover-a-liberdade>>. Acesso em julho de 2019.

SILVA, Marcos Sérgio. **O que explica a disparada de infecções por HIV entre jovens.** UOL, São Paulo, agosto de 2017. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2017/08/15/o-que-explica-a-disparada-de-infeccoes-por-hiv-entre-jovens-brasileiros.htm>>. Acesso em 10 de julho de 2019.

XIMENES, Salomão; CÁSSIO, Fernando. **Uma Base em falso.** Nexo Jornal, São Paulo, abril de 2017. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Uma-Base-em-falso>>. Acesso em 10 de julho de 2019.

História intelectual e mediadores culturais: o caso dos professores da Educação Básica

Intellectual history and cultural mediators: the case of the Basic Education teachers

Tatiane Vargas Margraf

Mestranda em História

Universidade Estadual de Ponta Grossa

tatianevargas822@yahoo.com.br

Recebido em: 11/07/2019

Aprovado em: 15/09/2019

Resumo: Este artigo pretende refletir sobre como os professores da Educação Básica podem ser compreendidos como intelectuais mediadores, utilizando-se da concepção de “Mediação Cultural” das autoras Ângela Gomes e Patrícia Hansen, um conceito recente que vem sendo discutido na área da história intelectual. Para tanto, busca-se, anteriormente, especificar outros aspectos que envolvem o surgimento da História Intelectual como um campo de pesquisa, bem como o período em que a expressão “intelectual” passou a ser utilizada na França, e algumas discussões e definições a respeito do próprio termo “intelectual”.

Palavras-Chave: História intelectual; Mediadores culturais; Professores da educação básica.

Abstract: This article intends to reflect on how basic education teachers can be understood as mediating intellectuals, using the "Cultural Mediation" conception of the authors Ângela Gomes and Patrícia Hansen, a recent concept that has been discussed in the area of intellectual history. In order to do so, it is previously sought to specify other aspects that involve the emergence of intellectual history as a field of research, as well as the period in which the term "intellectual" came to be used in France, and some discussions and definitions regarding of the term "intellectual".

Keywords: Intellectual history; Cultural mediators; Basic education teachers.

Durante a história dita “positivista” do século XIX, a escrita da História foi marcada por sua ênfase nos grandes nomes, nos grandes heróis; voltava seu olhar, principalmente, à História econômica e à História social. A chamada História Cultural, mesmo sendo praticada por alguns pesquisadores¹, era menosprezada, ficando às margens dos temas valorizados pelas universidades

¹ Conforme Burke (2005), a História Cultural já vinha sendo praticada a partir de 1800 por historiadores como Jacob Burckhart e sua obra *A cultura do renascimento na Itália*, e Johan Huizinga com sua obra *O outono da Idade Média*, onde,

neste período. A partir da década de 70, a História Cultural voltou com força, sendo chamada pelo historiador Peter Burke de “Nova História Cultural”.

A Nova História Cultural recebeu contribuições importantes da antropologia e da sociologia, ampliando os seus objetos de estudo da História e dando importância aos aspectos culturais, antes desvalorizados. Assim, temas anteriormente deixados de lado pelos historiadores econômicos, como a história da memória, do corpo, do gênero, das identidades e o estudo das práticas e representações, etc., foram, então, ganhando cada vez mais espaço (BURKE, 2005).

É neste contexto que outro campo de estudo da História alcança seu destaque: a História intelectual e a História dos intelectuais.

Foi, de fato, a partir da segunda metade da década de 1970 que a história dos intelectuais começou a superar sua indignidade e que pesquisas em andamento ou já publicadas adquiriram legitimidade científica e, aos poucos, mereceram o interesse da corporação dos historiadores (SIRINELLI, 2003, p. 237).

Com o êxito conquistado na área dos estudos culturais e, conseqüentemente, com o renascimento da história política e a respeitabilidade da história recente, consolidava-se, então, um novo objeto de estudo no campo da História (SIRINELLI, 2003). Como destaca Sirinelli,

A história dos intelectuais tornou-se assim, em poucos anos, um campo histórico autônomo que, longe de se fechar sobre si mesmo, é um campo aberto, situado no cruzamento das histórias política, social e cultural (SIRINELLI, 2003, p. 231).

No Brasil, a história intelectual e a história dos intelectuais também estão ganhando espaço atualmente, e cada vez mais novas pesquisas vêm sendo produzidas nesta área.

Este campo tem contribuído com reflexões e discussões importantes para a compreensão das ações e das práticas desenvolvidas por estes sujeitos chamados de intelectuais. Nesse sentido, a noção de intelectuais vem sendo compreendida de forma ampla e não restrita.

Entretanto, antes de iniciarmos a discussão sobre o significado amplo do termo intelectual, que nos possibilita pensarmos os professores como mediadores culturais, faz-se necessário explanarmos um pouco sobre o contexto francês em que esta noção de intelectual se torna corrente.

conforme Burke, tais historiadores já faziam referência a temas como a inveja, a raiva e o amor, temas que mais tarde a Nova História Cultural abrangeria.

A expressão “intelectual” na França

Apesar do termo “intelectual” circular amplamente no meio cultural francês da segunda metade do século XIX, sua emergência se deu com o célebre manifesto *J'accuse: lettre au président de la République*, do autor Émile Zola, o qual foi publicado no Jornal *L'Aurore*, em dezembro de 1898. Este texto tornou pública a posição de Zola sobre o Caso Dreyfus, produzindo grande impacto no cenário político e cultural francês (VIEIRA, 2008).

Gérard Leclerc resume de forma breve, mas muito precisa e clara, o que foi o Caso Dreyfus:

Em dezembro de 1894, um oficial judeu, o capitão Alfred Dreyfus, é condenado pelo conselho de guerra à deportação perpétua por ter entregue documentos à embaixada da Alemanha. No momento de sua degradação pública, em janeiro de 1895, gritos são lançados na multidão: “morte aos judeus!”. Em março de 1896, o comandante Picquard, novo chefe de serviço de informações, descobre que Dreyfus é inocente e que o culpado é, muito provavelmente, um outro oficial, o comandante Esterhazy. Mas o exército procura abafar o resultado de suas investigações (LECLERC, 2004, p. 53).

O julgamento de Dreyfus pelo governo francês, mesmo com provas que validavam sua inocência, levou vários intelectuais, entre eles Émile Zola e Émile Durkheim, a manifestarem-se em favor do militar. Estes intelectuais pediam por um julgamento apoiado em normas jurídicas de valor universal e não em função da lógica conjuntural dos interesses de Estado (VIEIRA, 2008).

O julgamento de Dreyfus tomou tamanha dimensão que dividiu a cultura política francesa entre dreyfusards e anti-dreyfusards, sendo durante o Caso Dreyfus que o termo intelectual entra em uso corrente na França. Contudo, como destaca Sapiro,

Usado inicialmente de maneira pejorativa pelos antidreyfusards para desacreditar a legitimidade de seus adversários a intervir na cena política em nome de sua especialidade, é reapropriado por estes últimos e conhecerá uma fortuna internacional (SAPIRO, 2012, p. 21).

Foi neste contexto que as categorias anteriormente “designadas por vocábulos especializados: homens de letras, cientistas, escritores, universitários, etc.” (CHARLE, 2003, p. 147) passaram a ser chamadas de “intelectuais”.

Além de marcar a utilização corrente do termo intelectuais, o Caso Dreyfus também foi o responsável por marcar o início do posicionamento político dos intelectuais. Conforme Sapiro (2012, p. 29), os intelectuais que se afirmam como categoria social no final do século XIX

“reivindicam sua capacidade de impor a definição legítima das problemáticas sociais de maneira independente das expectativas do poder político”. Neste sentido, foi a partir do Caso Dreyfus que os intelectuais “ganharam” a função de posicionar-se politicamente.

A utilização da expressão “intelectuais” torna-se corrente no período do Caso Dreyfus. Porém, como nos lembra Gérard Leclerc, é importante destacar que isto não impede que este termo seja empregado antes dessa época, como muitos historiadores o fazem, por exemplo, no caso da obra *Os Intelectuais na Idade Média*, do historiador Jaques Le Goff (LECLERC, 2004).

Alguns debates acerca da definição de “intelectuais”

Muitos autores utilizam-se da expressão “intelectuais”; no entanto, seu significado é considerado problemático. Neste sentido, procuramos, de forma breve, destacar algumas definições atribuídas a este termo.

O Caso Dreyfus marcou o momento em que os intelectuais passaram a se posicionar politicamente e intervir nos debates sociais, função essa que anteriormente não era atribuída aos mesmos. Esta questão passou, então, a representar uma outra discussão no campo da história intelectual, tornando a definição do termo intelectual mais problemática, devido, dentre outros motivos, à noção de engajamento.

Discussões sobre se o intelectual deve ou não atuar em questões sociais passaram a ser refletidas por vários autores. Há autores que defendem uma noção de intelectual engajado nas causas sociais, como, por exemplo, Sartre. Conforme Leclerc (2004, p. 17), “o intelectual ultrapassa o campo de sua competência profissional [...] para falar de coisas na quais não é expert, mas em relação as quais julga-se implicado e preocupado”; assim afirmaria Sartre, para o qual o intelectual seria um indivíduo intrometido e crítico, e devido ao seu espírito investigador, vai além de seu campo profissional, devendo então atuar e intervir politicamente nas questões sociais (LECLERC, 2004), ou seja, a ideia de intelectual para Sartre é a de um indivíduo engajado nas lutas e causas da sociedade.

Outra concepção totalmente oposta é a de Julien Benda, para o qual não cabe ao intelectual posicionar-se politicamente e atuar em causas sociais. Em seu texto *A traição dos intelectuais* (2007), Benda considera que houve uma traição dos intelectuais modernos no momento em que eles se deixaram levar pelas emoções e paixões e passaram a posicionar-se politicamente, sendo considerados, então, parciais, e não mais neutros. Conforme o autor, os

intelectuais não podem expressar suas ideias, pois ao agir desta forma estariam traindo a possibilidade de um conhecimento livre de paixões.

Esta noção de engajamento, somada às discussões sobre a ambiguidade do termo, decorreu na preocupação dos autores e pesquisadores com a definição do próprio conceito de intelectual. É neste sentido que Jean-François Sirinelli (2003, p. 243) argumenta: “sem um mínimo de harmonia quanto à definição, o estudo dos intelectuais fica reduzido à ineficácia [...]”. Sirinelli (2003, p. 242 – 243) busca definir este conceito a partir de duas acepções, “uma ampla e sociocultural, englobando os criadores e os mediadores culturais, a outra mais estreita, baseada na noção de engajamento [...] na vida da cidade como ator”.

Sirinelli (2003) compreende na primeira acepção os jornalistas, os escritores, os professores, os receptores da cultura, e também uma parte dos estudantes, compreendidos como criadores ou mediadores em potencial. Na segunda acepção, o autor compreende os indivíduos a partir da noção de engajamento, ou seja, são indivíduos que agem na sociedade e intervêm nos debates da cidade, colocando-se, assim, em serviço de uma causa que ele defende.

Para Sirinelli (2003, p. 243), o debate entre as duas definições não deveria ser um problema, pois o historiador do político pode partir de uma definição ampla e, quando necessário, “fechar a lente, no sentido fotográfico do termo”. A partir desta compreensão, não é necessário excluir uma definição em detrimento de outra, pois ambas podem ser utilizadas.

As autoras Ângela Gomes e Patrícia Hansen também compreendem os intelectuais a partir de uma concepção ampla do termo. Gomes e Hansen (2016, p. 10) consideram os intelectuais como “homens da produção de conhecimentos e comunicação de ideias, direta ou indiretamente vinculados à intervenção político social”. Estas autoras não buscam fazer uma hierarquização ou subdivisão desta categoria.

Gomes e Hansen (2016) compreendem os intelectuais todos em uma mesma acepção, ou seja, elas não fazem uma distinção entre os produtores de conhecimento, os que comunicam estas ideias (chamados por elas de mediadores culturais) e os que intervêm politicamente e socialmente nas questões da sociedade.

Gomes e Hansen definem que os intelectuais mediadores podem ser tanto aqueles que se dirigem a um público de pares, mais ou menos especializados, quanto os intelectuais que se dirigem a um público não especializado, composto por amplas parcelas da sociedade. Para as autoras, os intelectuais mediadores podem ser tanto os que se dedicam a um público específico,

como o escolar, os sócios ou membros de uma determinada organização; ou os que se dedicam a um público abrangente e heterogêneo, como o de um periódico de grande circulação, por exemplo (GOMES & HANSEN, 2016). Conforme Gomes e Hansen, os intelectuais que se dirigem ao público escolar também fazem parte da categoria de mediadores culturais; a partir desta concepção, portanto, torna-se possível compreendermos os professores da Educação Básica como intelectuais mediadores.

As autoras também destacam,

[...] um mesmo intelectual pode ser “criador” e “mediador”; pode ser só “criador” ou só “mediador”; ou pode ser “mediador” em mais de um tipo de atividade de mediação cultural, sendo seu valor conferido pelo reconhecimento de seu trabalho, quer pelo público, quer pelo próprio campo intelectual com o qual dialoga. (GOMES & HANSEN, 2016, p. 22).

Essas categorias não devem ser consideradas como posições fixas, pois não há identidades profissionais ou pessoais fixas e imutáveis (GOMES & HANSEN, 2016). Ao refletirmos sobre os professores da Educação Básica enquanto intelectuais mediadores, os compreendemos como intelectuais que estão inseridos em duas atividades ao mesmo tempo, ou seja, os consideramos tanto mediadores do conhecimento quanto criadores.

Intelectuais mediadores: os professores da Educação Básica

A partir da consolidação da História Cultural, houve uma mudança com as abordagens referentes às formas de tratar os bens culturais. Porém, os sujeitos responsáveis pela circulação desses produtos culturais continuaram sendo hierarquizados, considerados apenas como meros transmissores culturais (GOMES & HANSEN, 2016).

Para Gomes e Hansen (2016), mesmo a atividade de mediação sendo considerada fundamental e indispensável na sociedade, o intelectual mediador ainda é considerado secundário, supérfluo e de menor valor em relação aos “criadores” do conhecimento. Apesar dos mediadores culturais serem compreendidos como intelectuais — fato que fica evidente na aceção de Sirinelli —, ainda existe uma dicotomia que separa os processos de criação ou produção e os mediadores/divulgadores. Assim, para as autoras, essa dicotomia que atribui menor valor ao intelectual mediador precisa ser rompida.

Dentre tantos profissionais que atualmente se dedicam à atividade da mediação cultural, procuramos aqui fazer uma reflexão a respeito dos profissionais que se dirigem ao público escolar, de modo específico, os professores da Educação Básica. Nesta discussão, procuramos

pensar mais especificamente os professores da disciplina de História, mas tal reflexão pode ser estendida também às outras disciplinas escolares.

Atualmente, ainda é possível perceber que existe uma desvalorização destes profissionais da Educação Básica em relação aos professores que atuam nas instituições de ensino superior. Este fato pode ser observado, entre outras coisas, pela diferença de salário e pelo reconhecimento da própria sociedade. É comum que a sociedade em geral olhe os profissionais do ensino superior com outros olhos, atribuindo a eles uma condição superior, os considerando, muitas vezes, os únicos criadores do conhecimento. É notório que os professores das universidades contribuem de forma inquestionável para a produção do conhecimento; entretanto, esta concepção inferioriza os professores da educação básica, aos quais ficaria apenas a função de transmitir os conhecimentos já então produzidos.

Dessa forma, buscamos aqui refletir sobre estas questões que ainda atribuem menor valor ao intelectual mediador da Educação Básica. Seriam os professores da rede básica mediadores culturais que apenas transmitem o conhecimento produzido pelos professores considerados “eruditos”, ou eles também encontram meios de significar os textos e livros lidos de forma que também atuam produzindo novos sentidos e significados?

Neste sentido, é necessário pensarmos outro elemento importante ao tratarmos da mediação cultural realizada pelos professores, que é a questão do consumo cultural. Ao discutir sobre esta questão da criação e consumo ou produção e recepção, pensando especificamente no historiador, Chartier destaca que “[...] o historiador reintroduz a maior parte das vezes o seu próprio consumo e eleva-o, sem ter bem consciência disso, à categoria universal de interpretação” (CHARTIER, 1988, p. 58). Podemos compreender que uma obra ou um texto não surge do nada, pois antes de produzir algum desses produtos culturais, existe também um consumo que possibilita o surgimento de novas ideias.

Partindo da concepção de que ninguém pensa nada sozinho, temos que ter em mente que os próprios intelectuais considerados produtores do conhecimento são também consumidores. Para o historiador Roger Chartier,

Definido como uma outra produção, o consumo intelectual, por exemplo a leitura de um texto, pode assim escapar à passividade que tradicionalmente lhe é atribuída. Ler, olhar ou escutar são, efetivamente, uma série de atitudes intelectuais que – longe de submeterem o consumidor à toda-poderosa mensagem ideológica e/ou estética que supostamente o deve modelar –

permitem na verdade a reapropriação, o desvio, a desconfiança ou resistência (CHARTIER, 1988, p. 59-60).

Conforme Chartier (1988), o consumo intelectual, seja pelos próprios intelectuais ou por um público mais amplo, não é um ato passivo, pois a mensagem transmitida pelo autor pode ser compreendida de forma diferente pelo leitor. Um texto pode ser interpretado de inúmeras formas, e essa interpretação dependerá também da bagagem cultural de cada indivíduo e das suas experiências em relação ao tempo.

Gomes e Hansen, ao recuperarem o conceito de apropriação cultural de Roger Chartier, afirmam,

O que o conceito de apropriação cultural traz de mais rico é a ideia de que os sentidos dos bens culturais não estão unicamente inscritos neles mesmos, nem nos projetos/intenções de seus autores, mas igualmente nas práticas de apropriação que envolvem os processos de recepção/ consumo pelos públicos (GOMES & HANSEN, 2016, p. 15).

A partir destas discussões é possível compreender que o consumo cultural, seja pelos próprios pares, seja pelas pessoas em geral, sempre permitirá uma reapropriação da mensagem pelo leitor.

As autoras destacam que a figura do intelectual mediador não deve ser entendida como a de um mero transmissor, ou seja, “alguém que conduz uma mensagem ou produto cultural de um lugar a outro, de um tempo para outro, de um código cultural para outro, sem nada acrescentar ou transformar criativamente” (GOMES & HANSEN, 2016, p. 16). Pelo contrário: o intelectual que atua como mediador cultural também é produtor de novos significados ao se apropriar de textos, ideias, saberes e conhecimentos então reconhecidos como preexistentes.

Para Gomes e Hansen, “o intelectual mediador, neste aspecto específico da produção e atribuição de sentidos aos bens e práticas resultantes de sua atividade, não se distingue do intelectual ‘criador’” (GOMES & HANSEN, 2016, p. 18). As autoras também destacam:

O mediador, nessa perspectiva, é o criador de algo híbrido, mas não no sentido negativo (desorganizador, impreciso, até impuro). Muito ao contrário, esse produto “misturado”, percebido como aquele capaz de estabelecer uma comunicação com novos públicos, apresenta uma complexidade que não deve ser minimizada ou banalizada. Além disso, o trabalho do mediador, mesmo quando entendido como “simplificação/didatização” de códigos, linguagens e conhecimentos, nada tem de fácil. O simples adquire uma gama de significados complexos, assentados nas ideias de seleção e escolha cuidadosas; de uma depuração que torna precisos os sentidos mais importantes daquilo que se deseja comunicar, o que demanda competências e vivências específicas e especializadas (GOMES & HANSEN, 2016, p. 33)

Ante o exposto, a inferiorização ainda atribuída aos mediadores culturais que se dedicam ao público escolar, como os professores da Educação Básica, não faz sentido, e precisa ser reconsiderada pela sociedade. Infelizmente, esta concepção de que eles atuam como meros “simplificadores” dos conteúdos ainda faz parte do senso comum, sendo uma concepção equivocada que necessita ser rompida.

A partir destas discussões, não é possível pensar que o professor da Educação Básica atue apenas como um mero transmissor ou simplificador do conhecimento produzido pelos professores acadêmicos, pois, como demonstrado, ao ler e interpretar os textos, ele também os atribui novos sentidos e significados, criando e ensinando, assim, um conhecimento singular.

Neste sentido, Ana Zavala aponta,

É possível que as razões que estão por trás das formas em que o discurso de (uma parte) da historiografia (que é a que o professor conhece, recorda e julga pertinente levar em conta neste momento) passa ao discurso de sua aula e constitua o centro da sua teoria da prática do ensino da História (ZAVALA, 2015, p. 194) [Tradução nossa]².

Para Ana Zavala (2015), a prática docente do professor da Educação Básica é acompanhada de uma dimensão teorizante, ou seja, a ação docente não é apenas uma mera transmissão de conteúdos. Ao contrário, é inerente à prática do professor uma ação reflexiva e teorizante, visto que ele também precisa fazer um recorte das informações conforme as suas leituras, bem como determina o que julga pertinente, ou não, ensinar em suas aulas.

Segundo a autora, “[...] ninguém ensina tudo o que sabe e da forma exata em que está nos livros que leu... pois, de fato, dificilmente se recorde” (ZAVALA, 2015, p. 183) [Tradução nossa]³. É possível apontar que há uma aproximação desta concepção com o conceito de apropriação cultural de Chartier, uma vez que os textos lidos podem ser reapropriados e significados de formas distintas pelos seus leitores, os quais, no caso dos professores da Educação Básica, ao transpor as informações lidas, o fazem de forma única e singular, inserindo a elas novos sentidos e significados.

Estas reflexões nos possibilitam olhar os professores da Educação Básica de uma forma mais atenciosa, e reconhecê-los também como produtores do conhecimento, os percebendo

² Es posible que las razones que están detrás de los modos en que el discurso de (una parte) la historiografía (que es la que el profesor conoce, recuerda y juzga pertinente tener en cuenta em ese momento) pasa al discurso de su clase constituya el centro de su teoría de la práctica de la enseñanza de la historia (2016, p. 194).

³ “(...) nadie enseña todo lo que sabe y de la manera exacta em que está em los libros que leyó... porque de hecho difícilmente lo recuerde” (ZAVALA, 2015, 183).

como sujeitos que, antes mesmo de exercerem sua prática docente, também são leitores que significam os textos lidos, atribuindo-lhes novos sentidos e significados. Compreende-se, assim, que a atividade de mediação cultural desenvolvida por estes sujeitos torna-se um novo saber, único e singular, carregado de novos sentidos e significados.

Considerações finais

A partir das discussões e definições relacionadas à expressão “intelectual” e utilizando-se da concepção de “Mediação Cultural”, é possível compreender o professor da Educação Básica como um intelectual mediador que não apenas realiza atividades de mediação cultural, mas que também atua como produtor de novos conhecimentos. Ainda é necessário, contudo, o rompimento desta concepção social que inferioriza os mediadores culturais em relação aos “criadores” do conhecimento, fato que, infelizmente, ainda pode ser observado quando se trata dos professores da Educação Básica.

Torna-se necessário lembrar que “nem mesmo o intelectual mais especializado em atividades de mediação cultural ou a elas exclusivamente devotado tem, por definição, menor valor político e cultural” (GOMES & HANSEN, 2016, 27). Conclui-se que, mesmo com os avanços nos estudos do campo da história intelectual, juntamente com as contribuições da história cultural, os quais já vêm questionando e rejeitando esta concepção hierarquizante, ainda se vislumbram desafios no que diz respeito à inferiorização dos intelectuais mediadores que se dedicam ao espaço escolar.

Referências bibliográficas:

- BENDA, Julien. **A traição dos intelectuais**. São Paulo: Peixoto Neto, 2007.
- BURKE, Peter. **O que é História Cultural?**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- CHARLE, Christophe. Nascimento dos intelectuais contemporâneos (1860-1898). Tradução Maria Helena Camara Bastos. **Revista História da Educação**. UFPel: Pelotas, n. 14, p. 141-156, set. 2003.
- CHARTIER, Chartier. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações**. Ed. Lisboa: Difel, 1988.
- GOMES, Angela Maria de Castro; Hansen. Patricia Santos. **Intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: uma introdução para delimitação do objeto de estudo**. In: GOMES, Angela Maria de Castro; Hansen. Patricia Santos (Orgs.) *Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016, p. 7-37.
- LECLERC, Gérard. **Sociologia dos intelectuais**. São Leopoldo/RS: Unisinos, 2004.

SAPIRO, Gisèle. Modelos de intervenção política dos intelectuais: o caso francês. **Revista Pós Ciências Sociais** (REPOCS), vol. 9, n. 17, p. 19-50, jan/jun. 2012.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. (Org.). **Por uma história política**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

VIEIRA, Carlos Eduardo. **Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual**. Revista Brasileira de História da Educação, v. 8, n. 16, jan./abr. 2008.

ZAVALA, Ana. **Pensar ‘teoricamente’ la práctica de la enseñanza de la Historia**. Revista História Hoje. V. 4, nº 8, p. 181-203, 2015.

Humanismo, Estado e Nacionalismo: O lugar da Escola Nova na formação do “novo homem” brasileiro (1930- 1945)

Humanismo, Estado y Nacionalismo: El lugar de la *Escola Nova* en la formación del "nuevo hombre" brasileño (1930-1945)

Pedro Henrique da Silva Paes

Mestrando em História

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

pedrohenriqueboris@hotmail.com

Recebido em: 08/07/2019

Aprovado em: 29/08/2019

Resumo: A linguagem possui importância fundamental na definição de conceitos. Em contrapartida, os sujeitos responsáveis pela construção destes conceitos se localizam em um espaço social que condiciona suas percepções. Ao pensarmos a produção de ideias sobre a educação, tomamos os sujeitos que a produziram a partir de um lugar de fala, influenciado pelas redes intelectuais tecidas a partir de uma posição institucional e das leituras realizadas. Nesse sentido, os conceitos de “nacionalismo” e “educação” se interligam através de suas complementaridades. Portanto, trataremos das ideias pedagógicas em um período específico da criação do Ministério da Educação (1930) ao fim do governo Vargas (1945). Ao pensarmos os intelectuais escolanovistas, nos preocupamos em problematizar um discurso de nacionalismo identificado com o discurso político autoritário do Estado Novo (1937-1945). Assim, tomamos Michel de Certeau (1982) para pensar as ideias como constructo de sujeitos localizados em espaços de produção e sociabilidade do conhecimento, concebendo as ideias, os intelectuais e as instituições como objeto historiográfico. Nesse sentido, procuramos pensar o conceito de “educação” como problemática histórica e dialogando com pesquisadores da pedagogia como Gadotti (2003), Romanelli (2005) e Saviani (2008).

Palavras-chaves: Educação; Nacionalismo; Ideias e Intelectuais.

Resumen: El lenguaje tiene una importancia fundamental en la definición de conceptos. Por otro lado, los sujetos responsables de la construcción de estos conceptos se ubican en un espacio social que condiciona sus percepciones. Al pensar en la producción de ideas sobre educación, tomamos los temas que la produjeron desde un lugar de discurso e influenciados por las redes intelectuales tejidas desde una posición institucional y las lecturas realizadas. En este sentido, los conceptos de "nacionalismo" y "educación" están interconectados a través de sus complementariedades. Por lo tanto, abordaremos las ideas pedagógicas en un período específico desde la creación del Ministerio de Educación (1930) hasta el final del gobierno de Vargas (1945). Al pensar en los intelectuales escolanovistas, nos preocupa problematizar un discurso del nacionalismo identificado con el discurso político autoritario del Estado Novo (1937-1945). Así, tomamos a Michel de Certeau (1982) para pensar las ideas como una construcción de sujetos ubicados en espacios de producción

de conocimiento y sociabilidad, concibiendo ideas, intelectuales e instituciones como objeto historiográfico. En este sentido, buscamos pensar en el concepto de "educación" como problemático histórico y dialogando con investigadores de pedagogía como Gadotti (2003), Romanelli (2005) y Saviani (2008).

Palabras clave: Educación; Nacionalismo; Ideas e Intelectuales.

Introdução

Neste artigo temos como enfoque as ideias propostas para a consolidação das políticas públicas de educação brasileira durante o primeiro governo Vargas (1930-1945), contribuindo assim para a problematização da função social da educação no momento em que o Brasil se industrializava e os valores nacionalistas estavam ganhando força enquanto discurso de legitimidade política. Utilizamos-nos da História Social das Ideias, segundo a perspectiva de Robert Darnton “o estudo das ideologias e da difusão de ideias” (FALCON, 1997, p. 141), como meio de refletir sobre o percurso das ideias construídas pelos integrantes do movimento da Escola Nova, influenciador das políticas educacionais no governo Varguista. Através desta metodologia procuramos pensar as ideias como representações mentais construídas por sujeitos que estão em constante conflito e que encontram no interior do Estado espaço privilegiado para atuarem politicamente.

Analisar as formas de pensamento que convergiram na estruturação e introdução de novos conceitos no campo do conhecimento social brasileiro nos permite ponderar a atuação de sujeitos históricos essenciais para pensar a construção de discursos políticos legitimadores e de manutenção simbólica do poder. Entre os tópicos mais empregados pela História Social das Ideias, alguns tomam corpo nesta pesquisa; entre eles estão as concepções filosóficas que encaram a Educação como problemática central, as representações coletivas em torno da identidade e da nacionalidade, as visões de mundo apresentadas pelos diversos sujeitos históricos que atuaram na consolidação das políticas públicas para a Educação, assim como o espírito de época que condicionou as noções de ensino.

Neste trabalho, utilizamos como fonte os livros de intelectuais que de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento da Pedagogia enquanto ciência e pensaram os processos de ensino-aprendizagem. Na lógica do industrialismo do final do século XIX e início do século XX, as ideias desenvolvidas pelos ideólogos da educação tradicionalista atendem ideologicamente ao produtivismo mecanizado, permitindo perceber a educação como produto social de dada realidade

histórica. Além de livros e escritos dos ideólogos da educação tradicionalista que nos possibilitam pensar a circulação das ideias pedagógicas, utilizamos das leis e decretos que institucionalizaram e regulamentaram a educação no Brasil e os documentos lançados por grupos de educadores em defesa da educação no Brasil. Destacamos principalmente o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

Por vezes utilizaremos do discurso de ideólogos da Pedagogia progressista como meio de nos aprofundarmos na conjuntura social na qual a educação tradicionalista estava situada e como essas ideias estavam ligadas a um projeto de sociedade liberal-democrática baseada na formação de indivíduos condicionados ao trabalho e à nação. Dentre estes estão: Antonio Gramsci (1998), Paulo Freire (1987 e 1997), Louis Althusser (1983), Michel Apple (1989), Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975). Por contribuírem na formação da “nova sociologia da educação” (SILVA, 2007, p. 29), os autores supracitados nos ajudam a refletir sobre o lugar das ideias pedagógicas na manutenção do sistema capitalista fordista, uma vez que esta geração estabelece críticas às concepções de educação e sociedade dos ideólogos tradicionalistas.

Dewey e as Ideias Pedagógicas Tradicionalistas

O início da teorização do currículo, enquanto discurso e instrumento político, refere-se ao período do final do século XIX e início do século XX. Influenciados pela maturação do industrialismo e da sociedade capitalista de mercado, pensadores da educação como John Dewey, Frederick Taylor e John Franklin Bobbitt formularam currículos e práticas educativas que confrontavam as práticas adotadas por educadores desde o século XVII, quando o currículo clássico humanista começou a ser utilizados. No primeiro momento, o conhecido currículo tradicionalista se apresenta como inovador e traz contribuições de várias experiências pedagógicas relacionadas ao tecnicismo e à introdução do modelo industrial ao ambiente escolar (SILVA, 2007).

Os Iluministas do século XVIII como Rousseau, Condorcet e Kant, já criticavam o papel privilegiado da igreja católica na educação, propondo que o Estado deveria ser detentor da prática de educar a nação como forma de eliminar as desigualdades entre os homens. O Ensino Universal, defendido por tais iluministas, influenciou as práticas educativas da Alemanha, França, Inglaterra e Estados Unidos, onde a Revolução Industrial se efetivou de forma mais intensa principalmente no século XIX. Entretanto, a ideia de construir uma educação baseada no humanismo, no desenvolvimento da cultura, da razão e da ilustração intelectual para todos os cidadãos da nação

foi abrindo espaço para uma prática educacional na qual se intensificariam as desigualdades sociais, uma vez que teríamos a educação para governar e a educação para o trabalho. Segundo Gadotti:

O iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa, que até hoje insiste predominantemente na transmissão de conteúdos e na formação social individualista. A burguesia percebeu a necessidade de oferecer **instrução**, mínima, para a massa trabalhadora. Por isso, a educação se dirigiu para a formação do cidadão disciplinado. O surgimento dos sistemas nacionais de educação, no século XIX, é o resultado e a expressão da importância que a burguesia, como classe ascendente, emprestou à educação. (GADOTTI, 2003, p.90)

O currículo tradicionalista como discurso forjado em um tempo histórico específico; demonstra que a educação é relativizada por meio da posição social daqueles que a recebem. A partir do momento em que os iluministas defendem o ensino universal e a burguesia reconhece o potencial da educação como instrumento de disciplina, há o que conhecemos como institucionalização da educação de massas (SILVA, 2007). Nesse sentido, a educação começará a ser vista como um objeto de estudos científicos¹ e responsável por formar mão de obra para a indústria, além de conquistar espaço na manutenção da identidade nacional frente aos processos de imigração ocorridos em todo o mundo.

O Estado Moderno possui algumas particularidades que acabam se tornando complementares e dependentes da existência uns dos outros. A soberania nacional, o mercado – vislumbrando a vertente do liberalismo –, o nacionalismo são algumas dentre as muitas características do que chamamos de Estado Moderno. Um país só penetra nas relações internacionais de mercado e tem sua soberania reconhecida pelas outras nações no momento em que constrói suas próprias noções de nacionalidade e agrega valor aos símbolos históricos elegidos por determinado grupo social (HOBSBAWM, 1990). Portanto, a nação, enquanto linguagem que dá sentido a uma identidade (ANDERSON, 2008), precisa ser reconhecida pelos agentes externos, instituições internacionais e internos, cidadãos que integram a comunidade (HOBSBAWM, 1990).

A organização do currículo deve corresponder às questões básicas sobre o papel da escola na sociedade (SILVA, 2007). Os tradicionalistas, nesse sentido, pensam a educação a partir do modelo taylor-fordista de produção, uma vez que os discentes são tratados como mão de obra e a

¹ Uma vez que a educação é condicionada ao interesse social da classe dominante, observamos um movimento reflexivo da prática educacional. Nesse sentido, os processos e sujeitos educacionais são progressivamente destacados no estudo de determinados intelectuais preocupados com o desenvolvimento da educação enquanto objeto científico. Assim podemos ver que a gestão escolar, os agentes educacionais, os currículos e conteúdos são privilegiados como variantes destes estudos. Entre estes, destacamos: John Dewey, *The child and the curriculum* (1902); Frederick Taylor, *Princípios da administração científica* (1911) e John Franklin Bobbitt, *The Curriculum* (1918).

escola como indústria ou empresa que reproduz conhecimento mecânico. Ao mesmo tempo em que a escola tradicional introduz o ensino tecnicista, contribui, também, para a formação da identidade do trabalhador identificando-o com sua nação de origem. Assim é possível distinguir o trabalhador francês, o trabalhador americano ou o trabalhador brasileiro, cujas identidades se fazem homogêneas, integradas e únicas, não se interessando em incorporar a diversidade cultural dos diferentes grupos sociais.

Em *Democracia e educação*, Dewey explora a diversidade que se apresenta nas variadas sociedades, desde associações industriais até os grupos religiosos. Entretanto, é papel da educação, segundo esta concepção, construir um sentimento unificador de valorização das manifestações culturais, reconhecendo a diversidade enquanto um direito democrático. Segundo Dewey:

[...] Em muitos países modernos e em alguns antigos, há grande diversidade de nacionalidades, com diferentes línguas, religiões, códigos morais e tradições. Sob este ponto de vista, muitas unidades políticas menores [...] são mais um agregado de sociedades frouxamente unidas do que uma compreensiva e bem amalgamada comunidade de ação e de pensamento. (DEWEY, 1959, p. 87-88)

Para Dewey, em uma comunidade ideal a educação possui esta função cívica de construir uma consciência comum entre os diversos cidadãos que integrem a sociedade nacional. John Dewey (1859-1952) foi filósofo, psicólogo e pedagogo estadunidense ligado ao pensamento liberal que estava em desenvolvimento nos EUA, defendia a formação de uma educação livre dos valores tradicionais e propunha um ensino baseado na iniciativa do aluno, na originalidade do conhecimento adquirido e no trabalho cooperativo (GADOTTI, 2003). Tinha na experiência o instrumento central do seu método de ensino, uma vez que considerava os alunos como sujeitos ativos na construção de conhecimento. A partir disso o professor, enquanto detentor de um conhecimento especializado estimularia os alunos a buscarem o conhecimento.

Para Dewey e os defensores da Escola Nova, a criança deveria construir seu próprio saber como forma de estabelecer uma nova relação com o conhecimento. Nesse sentido, a criança teria um papel importante na sua própria formação e a educação seria o meio individual para amenizar as diferenças de classes. Em *Experiência e Educação* (1976), Dewey considera, “que a ideia fundamental da filosofia de educação mais nova e que lhe dá unidade é a de haver relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação [...]” (DEWEY, 1976, p. 8).

Entretanto, analisando a hermenêutica do discurso de Dewey percebemos que o professor continua no centro do processo pedagógico. Fica perceptível na leitura de *Democracia e Educação* (1959) que apesar de o filósofo atentar para o ambiente escolar enquanto espaço da construção de

uma sociedade ideal e estimular o interesse na formação de um conhecimento através da prática e da experiência, o professor ainda toma para si a tarefa de dirigir, supervisionar e orientar essas experiências, não permitindo que os alunos construam suas próprias percepções sobre o objeto de estudo. O conhecimento que ainda se deseja atingir no projeto educacional de Dewey é aquele programado pela academia e selecionado pelos agentes e instituições de poder.

Apesar do evidente progressismo apresentado na iniciativa de John Dewey, não podemos confundir suas ideias inovadoras com o objetivo do modelo de escola proposto pelo filósofo. Como aponta Westbrook (2010), os métodos da escola de Dewey são inovadores, mas seus objetivos continuam atrelados às escolas convencionais. O professor manipula as experiências para obter os resultados mais próximos da realidade teórica construída durante os séculos por diversos intelectuais que pensaram as ciências, a história e as artes. Portanto, é objetivo do ensino defendido por Dewey fazer com que o trabalho traga sentido à vida dos trabalhadores, tornando-os mais profissionalizados e produtivos para o mercado capitalista, em oposição ao caráter libertador da educação. Segundo, o filósofo:

[...] Pois, [Em uma comunidade democrática] *se infere que o objetivo da educação é habilitar os indivíduos a **continuar a sua educação** —ou que o objetivo ou recompensa da educação é a **capacidade do constante desenvolvimento***. Mas esta ideia só se pode aplicar a todos os membros de uma sociedade quando há a mútua cooperação entre os homens e existem convenientes e adequadas oportunidades para a reconstrução dos hábitos e das instituições sociais por meio de amplos estímulos decorrentes da equitativa distribuição de interesses e benefícios. E isto significa sociedade democrática. Por isso em nossa investigação das finalidades dos processos educativos não nos preocupamos com encontrar um fim exterior ao mesmo, ao qual a educação ficasse subordinada. Toda a nossa concepção o proíbe. Interessamo-nos de preferência no contraste existente nos casos em que os objetivos ou fins são intrínsecos ao processo sobre o qual atuam e aqueles em que os mesmos são estabelecidos externamente. Verifica-se o último estado de coisas quando as relações sociais não se contrabalançam equitativamente. Pois neste caso algumas partes do grupo social total terão seus fins prescritos por uma imposição exterior; seus fins não surgirão do livre desenvolvimento de sua experiência pessoal e seus pretensos objetivos serão antes meios de realizar os objetivos alheios do que verdadeiramente os seus próprios [Grifo nosso] (DEWEY, 1959, p. 108).

Analisando o conceito de “Democracia” em Dewey, observamos que este modelo político é tido como uma utopia que poderá ser alcançada a partir do momento em que não haja mais desigualdades. Entretanto, a autor não propõe como o sistema sociopolítico vigente pode transformar esta realidade. Desta vez indica que é objetivo da educação criar “hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem o ocasionamento de desordens” (DEWEY, 1959, p. 106),

apontando para uma possível conciliação entre as classes, isto é, para a submissão da classe trabalhadora à classe dirigente.

Torna-se perceptível, com a leitura de John Dewey, que a luta de classes não é foco de análise, ou seja, na sociedade ideal e democrática pensada pelo filósofo americano os trabalhadores continuam submetidos aos detentores dos meios de produção. Nesse sentido, tomamos a reflexão de Westbrook:

[...] Os trabalhos das crianças não eram alienantes, já que não se produzia em absoluto a separação entre a mão e a mente que existia nas fábricas e oficinas do país. Às vezes, Dewey qualificou a Escola Experimental como “sociedade embrionária”, mas não se tratava, absolutamente, de um embrião da sociedade que existia além de seus muros. (WESTBROOK, 2010, p. 28).

A educação, para uma reflexão científica, torna-se fruto da sociedade em que se vive e os seus formuladores e pensadores, variáveis do modelo de educação adotados a partir do respectivo posicionamento sociopolítico. Dewey, enquanto filósofo estadunidense proveniente da classe média, não propôs um modelo de educação transformadora uma vez que não se preocupava em discutir modificações estruturais da sociedade capitalista. Em sua Escola Experimental não se estimulavam os usos práticos dos conhecimentos construídos nos outros aspectos da vida social do estudante. A formação tecnicista, apesar de os discentes terem conhecimento de todo o processo de trabalho, continua oferecendo ao trabalhador uma divisão do trabalho alienante e que transforma a escola em um microespaço social reprodutor das práticas adotadas na sociedade capitalista.

O panorama aqui apresentado nos ajuda a problematizar e refletir como os pensadores preocupados com a organização educacional em âmbito internacional influenciaram o pensamento de educadores brasileiros, sobretudo aqueles ligados à Escola Nova, e os valores que eles queriam instalar com seus projetos de educação. Qual o tipo de ser humano é desejado pela sociedade brasileira no início do século XX? Qual o “novo homem” que se quer firmar com as reformas educacionais da Era Vargas? O trabalhador? O operário? O indivíduo racional e ilustrado do ideal humanístico de educação? São algumas perguntas que passaremos a destacar com a intenção de fomentar interpretações do lugar da educação no Brasil no período do Estado Novo.

Entre o progressismo e o tradicionalismo: As concepções de educação e sociedade da Escola Nova no Brasil

“Na lição,
há a transubstanciação do corpo,

do sangue, da alma de toda a nacionalidade”
(Olavo Bilac).

O movimento renovador da Escola Nova promovia debates e embates com o modelo de escola adotado no Brasil. Era objetivo dos pioneiros da Educação Nova despertar uma consciência educacional no Brasil. Baseada na sua conjuntura sócio-histórica, defendia a institucionalização e nacionalização do ensino através de um órgão federal responsável por solucionar os principais problemas da educação na Primeira República. Nesse sentido, podemos entender que a década de 20 do século XX representou um momento de efervescências políticas capazes de reformar a ordem social vigente e contribuir no processo de modernização do Brasil pós-1930, ressaltando a fórmula autoritária em que se deu tal processo.

Quando os precursores da Escola Nova iniciaram a estruturação de suas respectivas redes de influência política e intelectual, em 1922, com as comemorações do centenário da Independência do Brasil, grupos vanguardistas e conservadores se apropriaram desta data para consolidar seus projetos de nação. Citamos principalmente a Semana de Arte Moderna ocorrida em São Paulo com a participação de Mario de Andrade, Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral e outros que de alguma forma contribuíram para a crítica artística dita tradicional. Estes intelectuais contribuíram para a transformação do conceito de arte e estética. Outro acontecimento cultural proveniente deste sentimento de comemoração foi a fundação do Museu Histórico Nacional por Gustavo Barroso, no Rio de Janeiro.

Dentre os acontecimentos sociais e políticos mais notórios desta época estão a fundação do Partido Comunista do Brasil (PCB), que corresponde à resposta dos movimentos operários iniciados no início do século XX, além do movimento tenentista e da coluna Miguel Costa- Prestes. O movimento dos educadores da Escola Nova está imerso no contexto de crescente influência dos EUA na América Latina após a Primeira Grande Guerra. A partir da influência que os estadunidenses exercem no Brasil podemos acompanhar o debate estabelecido entre os intelectuais da Escola Nova e aqueles que procuram renovar o ensino em território americano. Portanto, entendemos que as ideias circulam de acordo com os interesses de determinado grupo de intelectuais, mas condicionadas pelas relações políticas, econômicas e culturais estabelecidas pelo seu país de origem (FALCON, 1997).

Até 1924, quando criada a Associação Brasileira de Educação, a educação era baseada no modelo patriarcal e humanista. Apesar de ser responsabilidade do Estado, estava restrita a uma parcela mínima da sociedade (ROMANELLI, 2005). Ao se definirem como Pioneiros da Educação,

o grupo formado por Fernando de Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971), dentre outros membros, procurava definir seu lugar na projeção das políticas públicas, mostrando que seriam os primeiros a pensar a educação de forma científica e teorizada. Em 1930, como veremos, é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e em 1932, quando realizada a IV Conferência Nacional de Educação, é publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, procurando legitimar o grupo frente à estrutura política que se apresentava como moderna.

Os escolanovistas já se colocavam como marco educacional no Brasil uma vez que tomavam para si a missão de realizar o que a República não conseguiu cumprir, isto é, reorganizar a educação a partir de instituições federais específicas. Frente a uma ideologia política, romântica e sonhadora, segundo a concepção de Fernando Azevedo, o Brasil republicano manteve uma sociedade com aspectos lusófonos e de estrangeirismos, provincial e de mentalidade escravocrata (AZEVEDO, 2010). Em *As conquistas da civilização e a inquietação do homem interior*, Fernando de Azevedo propõe que a sociedade brasileira só se tornará econômica, política e culturalmente independente através da educação.

Para isto além de desenvolver uma política para educação, a tarefa dos escolanovistas era atender para a conjuntura social do país, formalizando interpretações sociológicas da formação do povo e da nação brasileira capazes de intervir na realidade que se firmava. Observado isto, percebemos, a partir da análise dos escritos de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, que ambos consideram o povo brasileiro alheio à tradição e à cultura, além de se achar em processo de formação. Fernando de Azevedo afirma que a educação, nesse sentido, seria importante para orientar e estimular a coesão entre os grupos sociais que se apresentam de maneira móvel e dispersa (AZEVEDO, 2010). Então, podemos afirmar que a Escola Nova possui um projeto de nação baseado na relação entre homem, meio e tempo.

Com a leitura dos escritos e discursos de alguns dos escolanovistas e do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova publicado pela primeira vez em 1932, percebemos que existe uma sintonia entre as ideias dos vários intelectuais que fazem parte deste grupo e aquelas compartilhadas pela escola americana idealizada por John Dewey. Atento às inovações educacionais e à importância de analisar a educação enquanto objeto social e científico, os intelectuais captam as ideias que estão circulando em âmbito nacional e internacional para contribuir com as políticas educacionais do Brasil, ressaltando que a Escola Nova é uma “reação categórica, internacional e sistemática contra

a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida” (BRASIL, 2010, p. 40).

Sob o olhar dos escolanovistas, sobretudo de Fernando de Azevedo, a educação é meio de desenvolvimento da civilização e do espírito humano. Isto significa dizer que a ciência, a máquina e a economia, símbolos das conquistas sociais, só são possíveis através do aprimoramento humano individual dos cidadãos. Em comentário à obra de John Dewey, Anísio Teixeira afirma que a geração da Escola Nova deve combater o que ele chamou de “escola bolha” e um ensino livresco, preparando os discentes para a vida em sociedade e estimulando-os ao reconhecer seus compatriotas (TEIXEIRA, 1971). Como propostas, os pioneiros da educação pensavam a racionalização e a nacionalização do ensino e do currículo. Portanto, a laicidade, a gratuidade e obrigatoriedade da educação eram princípios defendidos pelos escolanovistas como forma de promoção da educação pública e que implicava diretamente na formação de uma sociedade democrática.

O nacionalismo é defendido pelos escolanovistas no Brasil como necessário para a formação de um espírito moderno, uma vez que “a sociedade moderna passou a sofrer de um mal-estar singular e de uma inquietação dolorosa e angustiante” (AZEVEDO, 2010, p. 13). Assim, a educação possibilita a disciplina moral, intelectual e social. A intenção dos escolanovistas brasileiros é criar mecanismos de preservação da tradição do país como forma de adaptar o homem moderno à conjuntura do início do século XX.

Especificamente, Lourenço Filho participa desse debate do lugar da educação na formação de uma identidade nacional com a sua participação na Liga Nacionalista de São Paulo ² a partir de 1917. Influenciada pela Liga de Defesa Nacional ³, encabeçada por Olavo Bilac, que propunha uma “eucaristia cívica”, a Liga Nacionalista de São Paulo contava, por exemplo, com a participação de Sampaio Dória que em 1919 publicou *O que o cidadão deve saber: Manual de instrução pública* no qual apresentava sua concepção de educação doutrinária e que no período obteve grande circulação (MONARCHA, 2010, p. 23-24). Definindo o conceito de nacionalidade para este grupo, Lourenço Filho em pronunciamento afirma:

² Criada em 1916, a Liga Nacionalista de São Paulo tem como fundamentos primordiais o patriotismo, a identidade militar republicana, a nacionalização das políticas de saúde e de ensino. Esta última baseada na educação primária, profissional e cívica patriótica.

³ Criada em 1916, a Liga de Defesa Nacional do Rio de Janeiro tem como fundamentos primordiais integrar todas as classes em um mesmo sentimento patriótico a partir da educação nacionalista e dos valores morais e de justiça social.

Só há uma crença em todo o país, e essa é de que o nacionalismo nos salvará. Até pouco tempo conhecia-se o mal, não se falava no remédio. Agora emprega-se o remédio e tem-se a certeza da cura. [...] Quando sua grita foi maior, houve um espanto breve, logo seguido de uma resignação muçulmânica [sic]. Todos consentiam em que a raça era inferior, impenetrável a certos hábitos de trabalho e de educação moral, indolente e fraca, para não dizer miserável e indigna. Todos se deslembavam do passado... (LOURENÇO FILHO, 1917 *apud* MONARCHA, 2010, p. 25-26)

Lourenço Filho neste segmento de texto apresenta uma noção de nacionalidade baseada no civismo delimitado ao território brasileiro e restrito a um grupo hegemônico que não possibilita a penetração do espírito estrangeiro ou das minorias ⁴. Em prol da formação da nação civilizada, Lourenço Filho propõe uma educação niveladora, uma vez que divide grupos entre inferiores e superiores. Vale ressaltar, que, apesar de os signatários do Manifesto da Escola Nova defenderem a educação pública, nacional e enquanto direito atribuído aos cidadãos brasileiros, nem todas as ideias defendidas por Lourenço Filho foram compartilhadas por seus pares. Fernando de Azevedo, por exemplo, defende um ensino igualitário que possibilite a formação espiritual e intelectual do homem brasileiro e conseqüentemente o desenvolvimento social do país, enquanto, Anísio Teixeira defendia uma educação voltada para os interesses sociais do discente e via a educação como meio de crescimento pessoal.

Os pioneiros da Escola Nova em seu manifesto propõem um plano de reconstrução educacional, isto é o sistema de educação pública deveria considerar parâmetros para promoção de uma nova concepção sobre si. Segundo o manifesto, seguindo esses desafios, as “necessidades nacionais” seriam atendidas e os problemas sociais solucionados. Com uma leitura cuidadosa de nossas fontes, observamos que estas necessidades estão relacionadas à formação de uma identidade nacional, de uma democracia que forneça uma educação igualitária para todos os cidadãos brasileiros e ao desenvolvimento social por meio da industrialização.

A proposta desses intelectuais é criar uma escola nova que integre a formação profissional e humanística. Nesse sentido, segundo a concepção do grupo, todas as camadas sociais teriam acesso a um ensino técnico, científico, e para as artes. As ideias defendidas pelos Pioneiros da Educação Nova no Brasil influenciaram toda uma geração de educadores, concretizando-se através das reformas educacionais de 1927 em Minas Gerais e no Distrito Federal (Rio de Janeiro), seguidas

⁴ Segundo Monarcha (2010), o projeto da Liga Nacionalista de São Paulo abordava uma educação eficaz para imigrantes e “caboclos” justificados como grupos populacionais que estavam alheios ao projeto de nação brasileira. Nesse sentido, a pátria e a educação cívica seriam valores que deveriam ser transpostos autoritariamente a esses grupos sociais (MONARCHA, 2010, p. 29-30).

por reformas na Bahia, Espírito Santo, São Paulo, Pernambuco, Ceará e por fim no interior do Estado Varguista pós-1930. Isso tudo demonstra como a Escola Nova apresentou um programa em sintonia com os interesses políticos daquele momento histórico e representou o espírito de desenvolvimento e efervescência política no Brasil na década de 20 do século XX. Dialogando intelectualmente com diversos pensadores em âmbito nacional e internacional, os escolanovistas incentivaram o desenvolvimento de políticas públicas para a educação, mesmo que ao longo da Era Vargas (1930-1945) essas ideias tivessem sido manipuladas a serviço da manutenção do regime ditatorial varguista.

Concluimos parcialmente que tanto as ideias de Dewey como as ações dos intelectuais ligados à Escola Nova no Brasil possibilitaram a modernização do ensino no início do século XX. Com o olhar de hoje, frente ao longo caminho percorrido pela educação, não podemos desqualificar a contribuição desses pensadores mesmo que muitas vezes suas ideias estejam atreladas ao modelo liberal de sociedade e a uma noção de cultura acumulativa. No pensamento ocidental de educação essas ideias introduziram uma reflexão social, metodologias que pretendiam colocar o aluno em uma posição de destaque, assim como a formação da ciência que atualmente conhecemos como pedagogia. A partir de agora, temos condições para refletir sobre como as ideias dos escolanovistas possibilitaram a concretização de projetos e políticas públicas para a educação.

Educação na Era Vargas (1930-1945)

Os signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) afirmam que na América Latina, sobretudo no México, Uruguai, Argentina e Chile, já haviam sido promovidas reformas educacionais. Nesse sentido, a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública no Brasil é proveniente desse debate sobre a renovação nacional e internacional da educação e das efervescências políticas e intelectuais da década de 1920. Para tanto, o Decreto N° 19.402/1930 instituiu a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública com o objetivo de gerir a educação no Brasil. Junto ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, o MES se tornou centro das políticas sociais desenvolvidas no regime de Getúlio Vargas.

No início dos trabalhos do MES, Francisco Campos procurou instituir uma disciplina para a cidadania, promovendo valores e atitudes do patriotismo cívico brasileiro (MONARCHA, 2010, p. 72). Para isto foram instituídas séries de leis e decretos com a intenção de reformar a educação a partir de um movimento renovador. Com o Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, por exemplo, o MES procurava estimular a investigação científica e criar uma organização

administrativa (Reitoria, Conselho Universitário, Assembleia Universitária e Direção Escolar) promovendo o aperfeiçoamento da nação brasileira (ROMANELLI, 2005).

Segundo Otaíza Romanelli (2005), a conduta do ensino proveniente das reformas realizadas por Francisco Campos no MES baseava-se em um espírito aristocrático, transplantando a relação vigente entre o espírito político e sua clientela em nível universitário. As avaliações eram arcaicas, rígidas e exageradas, o que impossibilitava o acesso de grande parte da população às universidades e garantiam a formação de uma elite intelectual. As reformas promovidas ente 1930 e 1932 período em que Campos permaneceu à frente do MES, marginalizaram o ensino primário, normal e profissional, e ainda tiveram que defender as ideias do regime varguista no novo sistema de ensino amplamente influenciado pelos escolanovistas.

Entre as reformas de Gustavo Capanema no Ministério da Educação, avançaram principalmente aquelas no campo do ensino primário, secundário e normal, assim como no ensino profissionalizante complementar, ao incentivar a criação dos serviços de formação a partir de 1942, como SENAI e SENAC. Entre os objetivos da gestão de Capanema estava o de centralizar diretrizes administrativas de ensino, fixar normas para a implantação de um modelo de ensino em todo o Brasil e expor uma cultura geral para a formação de uma consciência patriótica e humanística (ROMANELLI, 2005).

Junto às reformas de Capanema, a constituição federal de 1937 institucionaliza o ensino para a formação da cidadania do indivíduo por meio do nacionalismo e do espírito patriótico, assim como o ensino das disciplinas de educação física, ensino cívico e de trabalhos manuais nas escolas primárias, secundárias e normais. Junto a isso temos a instituição da Lei Orgânica do Ensino Secundário, a Nacionalização do ensino e a criação da Organização Nacional de Juventude como decretos que estruturam a posição político-ideológica da educação do Brasil durante o Estado Novo (BOMENY, 1999).

Nesse período, o intelectual vai ganhando prestígio político, além de ser gradativamente cooptado pelo Estado Varguista para elaboração de políticas públicas que promovam a renovação do Estado brasileiro e perpassem o próprio regime. No MES, Mario de Andrade, Fernando de Azevedo, Gilberto Freyre, Graciliano Ramos, Candido Portinari são exemplos de personalidades que vão conquistando espaço para consolidar suas propostas ao mesmo tempo em que continuam a se opor ao governo autoritário de Getúlio Vargas.

Nesse sentido, os precursores da Escola Nova também conseguem fazer com que algumas de suas demandas sejam atendidas por meio do prestígio conquistado no interior do Estado Vargas. A gestão de Francisco Campos no MES (1930-1932) contou com a participação de Lourenço Filho para o Gabinete Ministerial e auxiliar na criação da Faculdade de Educação, Ciência e Letras, e Anísio Teixeira, que inicialmente administrava os trabalhos do ensino secundário, posteriormente ocupou o cargo de Diretor da Instrução Pública. Já na gestão de Gustavo Capanema (1934-1945), Lourenço Filho ocupa cargo no Departamento Nacional de Educação e no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Em conferência ao Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), Lourenço Filho expõe:

Nos termos mais amplos, o problema da educação nacional é substancialmente político-social. A compreensão histórica, a feição do Estado e a concepção de economia em que se apoiam a organização administrativa, as aspirações, os métodos e formas de vida comum do povo – tudo nele importará. *O Estado não educa hoje apenas com as instituições a que explicitamente chamemos de educativas, mas, sim, com toda sua configuração político-social, os ideais que façam viver no povo, interpretando-lhe os sentimentos, acentuando-lhe a unidade, tornando sensível a todos seu espírito e seu destino.* [Grifo Nosso] (LOURENÇO FILHO, 1942 *apud* MONARCHA, 2010, p. 86-87)

Entretanto, com a constituição de 1937 que instalou o regime ditatorial de Getúlio Vargas conhecido por Estado Novo (1937-1945), os avanços nos debates educacionais trazidos pelos pensadores da geração de 20 e 30 do século XX foram interrompidos e só viriam a ser retomados pela redemocratização em 1945. Apesar do avanço nas políticas públicas de educação, cultura, saúde, artes, arquitetura e patrimônio histórico com a instalação no MES do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Comissão Nacional do Ensino Primário, Comissão Nacional do Livro Didático, o Instituto Nacional do Livro e o Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (MONARCHA, 2010, p. 85-86), projetos e iniciativas em curso até aquele momento foram interrompidas. Nesse sentido, temos a interrupção do projeto de instalação do Plano Nacional de Educação discutido pela Comissão de Educação e Cultura. Neste documento, por exemplo, é ressaltada a integração entre o ensino primário, secundário e superior, assim como a solidificação do ensino profissional visto aqui já como meio de desenvolvimento econômico e social⁵ (HORTA, 2010).

⁵ Com o desenvolvimento industrial no Brasil após 1930, o ensino profissional ganha um novo caráter na promoção da atividade econômica. Entretanto, antes do regime Vargas e da institucionalização do MES, as primeiras iniciativas do ensino técnico e profissional estavam ligadas a uma orientação assistencialista, ou seja, destinada ao amparo de órfãos e outros desvalidos e ao combate à “vagabundagem” (SOUSA e MARQUES, 2016). No primeiro momento da introdução do ensino técnico e profissional, **estes** eram destinados às classes subalternas, ao passo que o ensino

Compreendendo que a educação/instrução no início do século XX estava direcionada à divulgação da produção intelectual àqueles considerados “leigos” e como instrumento de evolução espiritual, ou seja, como determinação de uma sociedade “civilizada”, entendemos que as reformas educacionais promovidas por Francisco Campos e Gustavo Capanema representaram a continuidade desse processo, intensificando-o a partir da incorporação do ensino profissionalizante, de disciplinas voltadas para a formação do homem social e para a valorização do sentimento nacionalista. Helena Bomeny (1999) nos indica:

Formar um “homem novo” para um Estado Novo, conformar mentalidades e criar o sentimento de brasilidade, fortalecer a identidade do trabalhador, ou por outra, forjar uma identidade positiva no trabalhador brasileiro, tudo isso fazia parte de um grande empreendimento cultural e político para o sucesso do qual contava-se estrategicamente com a educação por sua capacidade universalmente reconhecida de socializar os indivíduos nos valores que as sociedades, através de seus segmentos organizados, querem ver internalizados (BOMENY, 1999, p. 139).

O valor maior instaurado com a educação do regime varguista foi o patriotismo e veneração da nação. Portanto, como aponta Horta (2010), a educação do Estado Novo (1937-1945) opõe-se às ideias dos escolanovistas a partir do momento em que prepara o “homem novo” para “ação necessária e definitiva, de modo que ele entre a construir uma unidade moral, política e econômica, que integre e engrandeça a nação” (CAPANEMA, 2010, p. 115) e não para a atuação em sociedade. Além disso, a educação varguista estava vinculada à formação de trabalhadores para as indústrias que estavam surgindo e à promoção ideológica do regime.

Em todas as camadas do governo varguista se desejava instalar a modernidade, do novo que substituiria o velho. Foram criadas diversas instituições responsáveis por consolidar o aparelho político estatal, ou seja, foi construída uma estrutura política que garantisse a racionalização do Estado, sua burocratização e a sistematização de políticas civis, sociais e culturais (DINIZ, 1999). O “homem novo”, citado por Bomeny (1999), traduz a expansão desta modernidade aos valores do indivíduo que deve ser disciplinado para o trabalho e para a valorização de sua nacionalidade.

Com a inserção no Brasil da mentalidade liberal de sociedade, a imagem de trabalhador se modifica. Percebe-se que para exercer o papel de cidadão, o indivíduo necessita estar inserido no mercado de trabalho e a vida pessoal se confunde com a profissional. Na lógica liberal de participação política, o cidadão, enquanto membro da comunidade nacional (ANDERSON, 2008),

secundário e superior era destinado às elites, reforçando o fosso social estabelecido entre estas classes (GOMES e ARAÚJO, 2016).

é aquele que contribui economicamente para a Nação. A partir da década de 30 do século XX, a mão de obra negra e mestiça é incorporada ao formato do capitalismo internacional, transformando a imagem do brasileiro como preguiçoso, insolente e pouco capacitado em um homem trabalhador e honesto (BARBALHO, 1998).

Nesta conjuntura, a escola se torna espaço privilegiado na construção do novo homem brasileiro – espaço este que produz o trabalhador disciplinado e o indivíduo devotado à nação. Segundo Bourdieu e Passeron (1975), a escola seria a principal estrutura manipuladora de mentalidades e comportamentos. Ao trazer o conceito de “violência simbólica”, o qual estaria ligado ao fato de a escola diariamente articular os saberes e interesses produzidos pela elite às práticas e conteúdos adotados na vida escolar, os autores contribuem na interpretação de que este modelo de escola reforça o abismo social entre as classes. Ainda segundo Bourdieu e Passeron (1975), seria função social da escola reproduzir hábitos, comportamentos e pensamentos do grupo social dominante. Assim, as massas deveriam aprender os conteúdos a partir do ponto de vista das elites, valorizando as simbologias do poder aristocrático, militar e cristão.

Gustavo Capanema, sensível às questões culturais, formulou políticas específicas para este campo. Além do Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, neste período (1934-1945) temos a criação do Conselho Nacional de Cultura em 1938 ⁶ que, entre outras coisas, propunha a ampliação do sentido de patrimônio tendo em vista a preocupação com a preservação dos bens documentais, bibliográficos e tecnológicos, o desenvolvimento e divulgação de pesquisas científicas e o estímulo à produção das artes, seja do cinema, música ou teatro. Nesse sentido, Gustavo Capanema conseguiu recrutar renomados intelectuais, como Carlos Drummond de Andrade, Roquete Pinto e Gilberto Freyre, aglutinando-os no Ministério da Educação e Saúde Pública.

Em discurso de comemoração do colégio Pedro II, Gustavo Capanema, ao procurar legitimar seu lugar como ministro da educação apontando seus feitos frente à pasta ⁷, cita a importância do patrimônio histórico e artístico nas políticas públicas de Educação. Para isso a SPHAN, segundo a concepção de Capanema, seria responsável por pensar o conceito de

⁶ Ver o documento que instituiu o Conselho Nacional de Cultura, Decreto-lei nº 526 de 11 de Julho de 1938;

⁷ Com a instituição do golpe de Estado em 1937, a sucessão do Ministério da Educação e Saúde passa por conflito entre Gustavo Capanema e o antigo ministro Francisco Campos. Segundo Campos, o Estado Novo (1937-1945) necessitava de um gestor alinhado à ideologia do regime e promover reformas que contribuíssem na nacionalização e centralização do ensino em todo Brasil. Em virtude disso, como aponta Horta (2010), Gustavo Capanema inicia atividades que legitimasse seu lugar na cadeira do ministério. Como exemplo dessas atividades temos este discurso em homenagem ao colégio Pedro II que entre muitas coisas glorifica o regime Vargas, apresenta as iniciativas desenvolvidas nos primeiros sete anos de atuação do MES e apresenta um programa que integrasse o projeto nacionalista do regime e as políticas públicas para a Educação.

patrimônio, organizar os bens com valor histórico e artístico a partir da escolha do grupo seletivo de modernistas, conservar o patrimônio nacional e difundir seu valor. Portanto, em meio à promoção da educação pública de qualidade no governo Vargas, junto ao livro e aos meios de comunicação de massa, o patrimônio se mostra como um dos principais meios da formação de uma consciência nacional.

Gustavo Capanema manteve uma relação de proximidade com os intelectuais modernistas que se preocupavam com a preservação do patrimônio nacional, sobretudo mineiro. O SPHAN tinha um projeto de nação que perpassava o campo educacional. De forma análoga, ao pensar a instrução pública e a consolidação das políticas de educação, como vimos neste trabalho, os diversos intelectuais e sujeitos possibilitaram a construção da identidade brasileira. Portanto, os projetos de educação e de nação do MES e do SPHAN se conectam a partir do momento em que essas instituições se localizavam intercessoramente no Estado Vargasista, por vezes compartilhavam os mesmos referenciais, o patrimônio e a educação, nesse momento, faziam parte do processo civilizatório das sociedades modernas.

Referências Bibliográficas:

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas: Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BRASIL, MEC. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010.
- AZEVEDO, Fernando. As conquistas da civilização e a inquietação do homem interior. In: BRASIL, MEC. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010.
- BOMENY, Helena M. B. Três decretos um ministério: A propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (ORG). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- BOURDIEU, Pierre/ PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CAPANEMA, Gustavo. Comemoração do centenário do colégio Pedro II (Textos selecionados). In: HORTA, José Silvério Baia. **Gustavo Capanema** (Coleção educadores). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. 2010.
- CERTEAU, Michel de. **Escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- DEWEY, John. **Democracia e educação: Introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- _____. **Educação e Experiência**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

DINIZ, Eli. Engenharia institucional e políticas públicas: dos conselhos técnicos às câmaras setoriais. In: PANDOLFI, Dulce (ORG). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

FALCON, Francisco. História das ideias. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (Organizadores). **Domínios da História: Ensaios de teoria e metodologia**. 5º Edição. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógica**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GOMES, Maria Claudene Bezerra e ARAÚJO, Sandy Andreza de Lavor. Histórico da educação profissional e tecnológica: Entre textos e contextos. In: SOUSA, Antônia / FEIJÓ, Jerciano Pinheiro / CRUZ, Keyla de Souza Lima (Organizadores). **A educação profissional: Ensaios sobre a formação e a qualificação dos trabalhadores**. Recife: Imprima, 2016.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

HOBBSAWM, Eric. **Nação e nacionalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HORTA, José Silvério Baia. **Gustavo Capanema** (Coleção educadores). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010.

ROMANELLI, Otaiza. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUSA, Antônia de Abreu e MARQUES, Daniele Luciano. Educação profissional brasileira transpondo o imediatismo do mercado laboral e a proposta da escola gramsciana do trabalho intelectual e trabalho manual. In: SOUSA, Antônia / FEIJÓ, Jerciano Pinheiro / CRUZ, Keyla de Souza Lima (Organizadores). **A educação profissional: Ensaios sobre a formação e a qualificação dos trabalhadores**. Recife: Imprima, 2016.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. **Vida e educação**. 7 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

WESTBROOK, Robert B. John Dewey (1859-1952). In: WESTBROOK, Robert B/ TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangona. Coleção Educadores MEC, 2010.

Práticas e discursos: ensino da arquitetura militar e o governo do Rio de Janeiro (1700-1750)

Practices and discourses: teaching of military architecture and the government of Rio de Janeiro (1700-1750)

Luiza Nascimento de Oliveira Silva

Doutora em História

Universidade Federal do Rio de Janeiro

lujonascimento@gmail.com

Recebido em: 02/07/2019

Aprovado em: 26/08/2019

Resumo: Com vistas à compreendermos os discursos, as práticas e as ações dos engenheiros militares, como um grupo social fortalecido e em ascensão, enviados por Portugal para construir a defesa da cidade do Rio de Janeiro, na primeira metade do século XVIII, um de nossos objetivos é esmiuçar qual foi a relação entre a produção intelectual acerca da defesa e os aspectos políticos, sociais e culturais da sociedade de Antigo Regime. Estamos abordando o tema do ensino de um saber. Então, é preciso refletir sobre quais foram as suas implicações para a história da educação colonial. Com isso, as práticas culturais oriundas da interseção entre o ensino da arquitetura militar e as ações defensivas serão pontuadas. A ideia é analisar a produção de conhecimento para a defesa da cidade do Rio de Janeiro através dos recursos e das estratégias que eram utilizados para a administração portuguesa. Para tanto, os conceitos que são de maior relevância na educação dos engenheiros merecem ser cotejados para que possamos compreender quais eram as diretrizes político-sociais que fomentavam e eram fomentadas por esse saber.

Palavras-chave: Ensino da arquitetura militar; Governo; Rio de Janeiro.

Abstract: In order to understand the discourses, practices and actions of military engineers, as a strengthened and rising social group sent by Portugal to build the defense of the city of Rio de Janeiro in the first half of the eighteenth century, one of our objectives is to analyze the relationship between the intellectual production of defense and the political, social, and cultural aspects of the *Ancien Regime* society developed in the city of Rio de Janeiro in the eighteenth century. We are addressing the theme of teaching a knowledge. So it is necessary to reflect on what were its implications for the history of colonial education. With this, cultural practices originating from the intersection between the teaching of military architecture and defensive actions will be punctuated. The idea is to analyze the production of knowledge for the defense of the city of Rio de Janeiro through the resources and strategies that were used for the Portuguese administration. For this, the concepts that are of greater relevance in the education of the engineers deserve to be compared so that we can understand which were the political-social guidelines that fomented and were fomented by this knowledge.

Keywords: Teaching of military architecture; Government; Rio de Janeiro.

Acerca do ensino da arquitetura militar através de tratados para a elaboração de desenhos de plantas de fortificação

Os principais tratados de arquitetura militar escritos em língua portuguesa, na primeira metade do século XVIII,¹ para além de informar sobre as técnicas do traçado e construção de fortificações, permitem a consideração de outros aspectos importantes, quais sejam, as relações entre a arquitetura militar e as estratégias para a manutenção do bom governo ou a *boa administração* de um Estado, podendo mesmo ser entendidos como textos com ensinamentos políticos. Esses textos possibilitam ainda a verificação da centralidade que a figura do rei, em particular a sua soberania sobre determinados espaços, assumiu nas reflexões sobre a importância da defesa para a manutenção do Estado.

Ao enunciarem as estratégias de domínio obtidas por possuírem o domínio das técnicas da arquitetura militar, os tratadistas ressaltam que o seu ensino era para a proteção do Estado e do Príncipe, pois o bom conhecimento da teoria e da prática da arquitetura militar seria a essência para a manutenção dos domínios de um soberano. Desse modo, é possível identificar e relacionar os seguintes temas: Estado, poder, ciência e manutenção do governo. Apesar do diálogo dos discursos ser, muitas vezes, com o Príncipe, o responsável pelas obras e pelos desenhos das plantas de fortificação era o engenheiro: importante personagem dessa cultura política. O seu trabalho deveria ser aplicar a arquitetura militar a partir de um conjunto de regras. A escolha da melhor opção de sítio, por exemplo, se dava a partir das possibilidades elencadas e explicadas, garantindo assim a eficácia da defesa e conservação do território e da proteção do monarca. Destacando o papel do engenheiro, como de quem conhece as técnicas, havia o reforço do vínculo do saber com a prática política, pois esses homens serviam ao Rei.

A arquitetura militar e a organização colonial

A criação de cidades reais marítimas e fortificadas se constitui como indispensáveis, não apenas para a defesa, mas para a manutenção do próprio processo de colonização. A arquitetura militar é, nesse sentido, uma das bases de uma organização colonial específica. Maria Fernanda Bicalho (2003), ao estudar vários aspectos do Rio de Janeiro, dentre eles a sua formação física e estrutural, aponta para a vocação atlântica da cidade, com o comércio impondo uma urbe nas

¹ Nesse artigo, o objeto do estudo é o ensino da arquitetura militar de um modo geral, então, as características mais pontuais dos tratadistas e das suas obras foram cotejadas em outros trabalhos. Por isso, optamos por expor os tratados em conjunto. Para saber quais são eles, a lista encontra-se nas Referências Bibliográficas.

terras próximas ao porto, o que implicava na necessidade de proteção, sendo a defesa parte constitutiva do processo de formação da cidade.²

Importante é demonstrar como a defesa contra a ameaça externa não deixa de se relacionar com a defesa e a manutenção da ordem interna, porque a defesa contra perigos externos acarreta manutenção da segurança interna, mesmo que de forma simbólica. Para explicar o motivo desse medo interno, Silvia Hunold Lara (2007) destaca o significativo crescimento populacional da cidade, com maioria de negros, mulatos e pardos. Tal fato nos remete à necessidade de defesa e ordem interna, já que uma cidade povoada, em sua maior parte, por pessoas consideradas inferiores e apartadas da liberdade requer proteção de possíveis revoltas e rebeliões.

A ameaça constante dos inimigos franceses e tupinambás marcou a formação do Rio de Janeiro. Interessado nos recursos provenientes da região, Portugal ocupou-a com finalidade de proteção. “Não é outra a razão de, na encruzilhada de um partido urbanístico a ser tomado, ter prevalecido o viés militar da fortificação e da defesa; e, no planejamento das políticas e as ações públicas, ter dominado a preocupação com a segurança interna e externa da região”. (CAVALCANTI, 2004, p. 42)

É importante mencionar que os usos e costumes do espaço urbano da cidade do Rio de Janeiro eram regidos tanto por critérios e ordenações da Coroa Portuguesa, quanto pelas especificidades de sua condição colonial. Como monumentos da conquista, os fortes e as fortalezas estiveram ao lado da Igreja, da Casa de Misericórdia, da Câmara e do Pelourinho. A cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro necessitava de defesa, sendo a questão da proteção um dos eixos de sua formação. Linhas e contornos são definidos pensando o melhor modo de se impedir invasores. Percebe-se, portanto, a intenção de fortificar, de proteger. Processo este alicerçado no conhecimento técnico-científico do que era produzido no período sobre a arte da defesa. E, apesar de Fernanda Bicalho (2003) indicar que a falta dos recursos necessários dificultara a correta aplicação do que as plantas de fortificação e os tratados de arquitetura militar indicavam como melhor opção de defesa, muitos desenhos foram sim edificados e discutidos, por exemplo, no âmbito do Conselho Ultramarino.

² Cf. SAMPAIO, Antonio Carlos Jucá de. **Encruzilhada do Império**: hierarquias sociais e conjunturas econômicas no Rio de Janeiro (c. 1650 – c.1750). Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

Adentrando um pouco mais na relação entre a administração da cidade e o ensino e a aplicação da arquitetura militar, é preciso frisar que a construção das cidades do Império português foi realizada a partir de alguns critérios, dentre eles, a engenharia militar e o interesse comercial. A função da cidade na América era de ser ponto de consolidação do território e do domínio luso devido às funções política, econômica e estratégica para o Império. Esses argumentos podem ser constatados por meio do cotejamento dos mecanismos políticos, jurídicos, administrativos, fiscais e militares desenvolvidos. Esse último ponto é o nosso objeto de interesse, de forma a perceber em que medida foram "transladados do reino para o ultramar" (BICALHO, 2003, p. 168), sem com isso se anular o processo de ressignificação local; adaptações das regras ensinadas a uma nova realidade.

Houve um desenvolvimento lógico para se adequarem aos objetivos concernentes à urbanização. O que aponta para o planejamento urbano rigoroso nas construções das cidades luso-americanas, com a reprodução dos modelos das cidades portuguesas.³ Por isso, reforça-se a importância de se conhecer o ensino desenvolvido em Portugal para a defesa, ou seja, a arquitetura militar, as teorias que equiparam os engenheiros para a composição estrutural das cidades. Já que esse elemento defensivo norteou a urbanização das cidades portuguesas no ultramar, não apenas para a posse e defesa do território: as cidades foram motores do próprio processo de colonização, tendo os engenheiros militares como funcionários régios e do urbanismo.

As cidades lusas do além-mar obtiveram normas definidoras de seu traçado urbano. Ou seja, um desenvolvimento espacial à luz de condições políticas, econômicas e culturais, dentre as quais as possibilidades do ensino sobre a defesa, caracterizando a cultura política de defesa. Com isso, a criação de cidades reais pelos portugueses demonstra um "empenho urbanizador da coroa" (BICALHO, 2003, p. 174). Essas cidades fortificadas se constituíam em elemento indispensável na engrenagem do processo de colonização, e não só para a posse e defesa do território. Como o Estado – bases do núcleo de urbanização – e a fortificação deram origem ao urbanismo colonial português, não há como entender esse fenômeno por completo sem abordar os aspectos da ciência de defesa, com os seus ensinamentos. O que reforça a ideia de os engenheiros serem entendidos como funcionários do urbanismo, dotados de conhecimentos específicos para tal finalidade. É exatamente sobre essas minúcias que estamos nos atendo, e as relacionaremos com

³ Cf. os trabalhos de Nestor Goulart Reis; Beatriz Bueno; Renata Araújo. Dentre outros.

a política de administração da América portuguesa para a cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro.

Nesses termos, a base do urbanismo colonial português esteve no encontro entre o conhecimento por experiência prática e o saber teórico das aulas de fortificação lisboetas. No Rio de Janeiro, cuja "experiência de um constante estado de sítio" forjou os projetos de seu urbanismo, houve o fomento no seu cotidiano e no imaginário social dessa dinâmica cultural. Isso ocorreu no período de ascensão da dita cidade em termos de importância para o Império português. A cidade era ponto de articulação de toda a região meridional do Império Atlântico português, possibilitando a circulação de ideias. Fatores que aumentavam o perigo de invasões e a necessidade de defesa. "Reiteradas foram as tentativas dos funcionários militares no reino e na colônia de encerrá-la sob fortalezas, trincheiras e muralhas". (BICALHO, 2003, p. 176 e 181)

Com as invasões francesas de 1710 e 1711, as fragilidades da defesa da cidade foram expostas. Um maior investimento no sistema protetivo era ainda mais necessário. Nesse período, "projetos de fortificações mais consistentes foram não só discutidos, mas ensaiados, solicitando a arte e a competência dos *funcionários do urbanismo* nos dois lados do Atlântico". (BICALHO, 2003, p. 186) Entre a expansão e as construções de fortalezas, os autores das plantas de fortificação "pensavam a defesa urbana por meio de um conjunto articulado de edificações". (BICALHO, 2003, p. 194) Bicalho, no entanto, declara que os planos de defesa foram frustrados. O que precisa ser observado com cautela porque as edificações defensivas, em especial as da entrada da barra da Baía de Guanabara e as do seu entorno, foram erguidas e merecem atenção quanto às teorias empregadas, para que se possa elucidar o processo de urbanização, bem como conhecer quem os idealizou e/ou aprovou.

Proteger e dominar eram sinônimos na administração do espaço físico, econômico e social da cidade. Confirmando o aumento de importância da cidade em tela para o processo de colonização e para o Império português, o Rio de Janeiro articulava toda a região Centro-Sul da colônia, quando o problema da preservação do território se acirrava. "A centralidade daquela cidade-porto não se impôs apenas por sua posição na colônia americana, mas em todo o Império português, e ainda no quadro da geopolítica ultramarina e colonial das demais potências europeias". (BICALHO, 2003, p. 85)

A configuração do espaço urbano colonial traduzia questões concernentes à fé e ao Império. O que também pode ser observado no ensino de defesa em relação a quais princípios

seguir. Fato que mais uma vez reforça a indispensável atenção que deve ser dada ao estudo das regras e técnicas da arquitetura militar. Por tudo isso, a cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro setecentista, como as demais do Império português, pode ser considerada como um "laboratório da aventura urbana e arquitetônica" por parte dos portugueses. (BICALHO, 2003, p. 240) Pode-se dizer, então, que se trata do quanto a dimensão da experiência esteve presente nessa sociedade. Como a experiência do medo que possuiu participação ativa na constituição da cidade do Rio de Janeiro: na estruturação de sua política e de sua prática colonizadora. A necessidade, a conveniência e a utilidade da defesa foram inseridas nessa dinâmica política, social e cultural.

Sobre a administração do Antigo Regime português e os significados políticos inseridos na educação de engenheiros

Com a intenção de explorar o cenário político, social e cultural em que se identifica a cultura política de defesa, na cidade do Rio, faz-se necessário a discussão de alguns aspectos do Antigo Regime português. O conceito de Império é fundamental para a compreensão da administração da Coroa portuguesa na América, compondo, em um contexto mais amplo, as dimensões políticas e culturais da cidade do Rio de Janeiro como objeto de pesquisa: "o conceito e as dinâmicas do império a partir das noções de redes, conexões e das relações entre centro e periferia, poder central e poder local". (BICALHO, 2009, p. 91)

Charles Boxer (1969) e R. Wood (2014) apresentaram em seus trabalhos a noção de Império português relacionada à construção da soberania portuguesa no ultramar. É possível pontuar que esse conceito de Império está presente nos tratados de arquitetura militar e que foi resignificado nas plantas de fortificação na medida em que Império e soberania são dimensões marcadamente alargadas pela aplicação da ciência de defesa. Ao mobilizarem os discursos desse saber em textos (nos tratados e na documentação administrativa) e em imagens (nos desenhos de planta de fortificação), os engenheiros reforçam a pertinência dessa afirmação.

Com isso, as redes de poder do Império português podem ser estudadas pelo viés da defesa. O rei em busca de corroborar a sua soberania, participa da negociação quanto às propostas de defesa com a emissão de pareceres dos engenheiros da corte portuguesa. Ao mesmo tempo, os desenhos são confeccionados por outros profissionais enviados pela Coroa, que precisam se adequar às características locais. Mais uma vez, o que nos interessa é o tema da defesa através das formas geométricas a serem edificadas, ou seja, sobre qual era a lógica das confecções dos desenhos de plantas de fortificação. Uma espécie de configuração da dinâmica imperial através das trocas no processo de administração, no que concerne ao tema da defesa, em seu

aspecto da intenção da edificação, e não sobre, por exemplo, a movimentação de guerra ou acerca dos aspectos regimentais dos soldados.

No cenário administrativo, o papel da defesa através da aplicação da arquitetura militar ganhou força no final do século XVII e início do século XVIII, como no caso da cidade do Rio de Janeiro. A partir dos textos explicativos da ciência e dos desenhos de plantas de fortificação, um novo prisma de compreensão se impôs. As redes imperiais, ou apenas redes, entendidas como sistema de comunicação entre vários espaços, permite a exploração do circuito de relações e da circulação de informações entre o monarca e o engenheiro; entre o engenheiro e o Conselho Ultramarino; entre os governadores locais e os engenheiros na corte ou com o próprio rei. Os mecanismos das redes "permitiram não só a troca de mercadorias, mas também a difusão de ideias, comportamentos e valores, gerando uma circulação cultural que reforçava tanto a flexibilidade, quanto a solidez da rede" (BICALHO, 2009, p. 96). Observa-se, então, a circulação cultural do conhecimento de defesa através da rede imperial portuguesa, ou do Estado em rede.

Em relação à análise teórica e conceitual da linguagem política, o modo como os autores dos tratados de arquitetura militar expuseram e esmiuçaram as questões políticas, pôde ser observado através da lógica dos textos caracterizados como espelhos de Príncipe.⁴ Quando, em suas aulas, Luiz Gonzaga⁵ relacionava a prática da arquitetura militar com os seus conselhos ao Príncipe, observamos uma referência à linguagem política de ensino aos monarcas. Sua obra não é um espelho de Príncipe no sentido estrito, mas objetiva ensinar a prática de uma ciência que perpassou a instrução dos Príncipes, que articulou as ideias de governo e de defesa. A preocupação com a educação de um jovem "manifestava-se no surgimento de um novo gênero de reflexão moral e política, espécies de livros de conselhos destinados aos Príncipes, que se esmeravam em indicar a melhor educação para os que pudessem vir a desempenhar ofícios destacados" (BENTES MONTEIRO, 2002, p. 151).

Como o pensamento político renascentista foi balizado por questões, como a da virtude, pode-se afirmar que o conteúdo da obra de Gonzaga estava inserido nessa perspectiva. Ao

⁴ Vale lembrar que são textos com o objetivo de explicar como o Príncipe deveria proceder, escritas nos séculos XVI ao XVIII.

⁵ Autor do tratado de arquitetura militar "Exame Militar", Luiz Gonzaga nasceu em Lisboa, em 1666, e ingressou na Companhia de Jesus aos 17 anos. Já aos 20, lecionava Latim e estudava Filosofia na Universidade de Évora – curso que tinha a duração de quatro anos. Entre 1695 e 1699, enquanto aprendia teologia, lecionou ciências matemáticas no Colégio de Jesus. Em 1700, de volta a Lisboa, assumiu a regência da "Aula de Esfera" do Colégio de Santo Antão, de onde posteriormente seria reitor. Com Portugal envolvido na guerra de Sucessão da Espanha, Gonzaga recebeu ordens de D. Pedro II para ditar o tratado da arquitetura militar na referida Aula do Colégio de Santo Antão. Ensinou também no palácio real aos Príncipes D. João (futuro rei D. João V), D. Francisco e D. António. Morreu em 1747, aos 81 anos de idade.

argumentar por meio da honra, da glória e da fama do Príncipe em consonância às técnicas e aos preceitos da arquitetura militar, o autor está inserido na lógica do espelho de Príncipe. A estrutura de seu texto está, a todo o momento, retornando à ideia central de proteção do soberano, de manutenção de seu bom governo, ou de sua boa administração através dos referidos pilares – honra, glória e fama –, obtidos com a correta aplicação da ciência que ele ensina.

Importante elemento desse jogo de atitudes, e não apenas de palavras, é a dimensão da fortuna. Como circunstância imprevisível, a fortuna deveria ser administrada com a aplicação da arquitetura militar. A questão da fortuna aparece no texto do padre Gonzaga como elemento que comprovava a conveniência das fortificações para que um Príncipe fosse forte e poderoso. Esse autor lança mão do argumento de que se no Céu havia defesa, pelos seus muros e portas, quanto mais “nos Reinos por natureza militantes e guerreiros, e só por fortuna, e acaso triunfantes e vencedores”. A fortuna também deveria ser vencida pela praça fortificada “porque dado que na Campanha o favoreça a fortuna, na praça pode [o inimigo] esperar a desgraça” (GONZAGA, 1703, fol. 6 e 7). Luiz Gonzaga ainda explica a respeito desse elemento que a resistência resultante da fortificação pode mudar a “roda da fortuna”, ou seja, o Príncipe ganha tempo para se reerguer e conquistar a vitória.

A necessidade do soberano em administrar essa fortuna, que era instável, aponta para uma maior aproximação da *virtù*⁶, no caso, também pela ciência que garante o alcance do bom governo. A liberdade, da mesma forma que a *virtù*, seria um elemento que demonstrava o quanto a guerra deveria ser vencida com a correta aplicação da arquitetura militar, pois, protegido, o Estado era de fato livre, seja na paz ou na guerra.

São indispensáveis, então, algumas considerações sobre o que Luiz Gonzaga diz sobre o Príncipe⁷. O Príncipe deveria fortificar o seu Estado para defesa e segurança deste. Por ser o objetivo da arquitetura militar, a defesa e a segurança eram ensinadas como consequência lógica deste campo de saber: “a defesa e segurança do Estado é o que move, e é coisa, por razão da qual os Príncipes se movem a fortificar os seus Estados: logo esta defesa e segurança é objeto motivo desta Ciência” (GONZAGA, 1703, fol. 5). Para a sua conservação, e de seu Estado, ao Príncipe, é mais conveniente ter fortificação do que exército. O ideal seria possuir os dois, mas no caso de uma escolha, o Príncipe deveria optar pela fortificação, pois ganhava mais tempo para a chegada do socorro e para uma possível mudança da fortuna.

⁶ Qualidades que o Príncipe deveria possuir: honra, glória, fama e liberdade.

⁷ A palavra “Príncipe” é dita por Luiz Gonzaga cerca de 180 vezes apenas na primeira parte do seu manuscrito, que corresponde à teoria da arquitetura militar articulada aos preceitos a serem seguidos pelo Príncipe.

Na perspectiva de instrução ao Príncipe, a prudência merece destaque, além do bom ânimo e da justiça. O governante realmente deveria ser prudente, de bom ânimo e justo, pois a falsidade não seria tolerada na conquista da glória. Para ser prudente, o soberano deveria ser amado e não temido. Esses preceitos são destacados por Luiz Gonzaga, quando articula a ideia de prudência à de soberano justo. Nesse sentido, como nas palavras do padre Gonzaga, a decisão e a conveniência da fortificação competiam ao Príncipe. Por isso, é necessário que se compreenda a natureza da autoridade real, das doutrinas relativas à figura do rei para os séculos XVII e XVIII. Há, por exemplo, a questão sobre o que deveria ser priorizado na construção de sua imagem, o aparato ou a virtude.

Em sua análise sobre a figura do rei, Diogo Ramada Curto aponta para a vinculação entre aparato e virtude – tanto do monarca quanto do Estado –, sendo o poder do rei e do Estado legitimado pela cerimônia e pela virtude do rei, bem como pela magnificência, que é monopólio dos que detêm o poder. Segundo o autor, a concretização da dita virtude acontece na edificação de sepulcros, estátuas, templos, palácios e cidades. A linguagem das virtudes é apropriada na relação entre tais dimensões com a razão de Estado e com os aparelhos de dominação.

A criação e o processo de expansão do Estado moderno são marcados pelo papel da figura real, sendo que assim é fundamental perceber seu desempenho na construção do território. Os discursos sobre o Príncipe e suas virtudes informam quais eram as atribuições dos poderes do rei, no conselho e na eleição dos oficiais. O Príncipe necessitava delegar funções, sendo a organização do aparelho estatal e a moral não excludentes, mas complementares em uma mesma estrutura. É preciso identificar as “contaminações” entre razão de Estado e virtudes, ou entre organização estatal e preocupações morais. Dito de outra forma, é necessário identificar o que permanece das virtudes e da moral do rei na organização do Estado (CURTO, 1993).

Desse modo, a reflexão sobre a relação entre governo soberano e a posse de espaços construídos em novos territórios permitiu que se entendesse que para ser soberano o monarca necessitava possuir e dominar. Os portugueses desenvolveram tal prática no Rio de Janeiro através da arquitetura militar. Na relação entre poder e terreno de seu exercício está a ação política, que é identificada no conhecimento proveniente do discurso das plantas de fortificação – tanto no seu conjunto quanto vistas individualmente – e dos tratados. Para identificar os discursos, Ramada Curto desenvolveu metodologia através do estudo das regularidades discursivas.

Sendo assim, é possível entendermos que a regularidade do discurso político do Império português perpassou a ciência aplicada nos desenhos das plantas de fortificação e ensinada nos tratados de arquitetura militar. O que Curto denomina de gênero, argumento e vocábulo do discurso são identificados na arte da defesa por meio de sua linguagem e símbolos. Como ciência social embrionária, o discurso político português do século XVI (com continuidade até o século XVIII) possuiu doutrinas e objetos construídos e identificáveis em três níveis: espaço, sociedade e Estado (poder político).

Nos séculos XVI e XVII, a geografia não é apenas a representação matemática do mundo inteiro, pois novos saberes – trazidos, por exemplo, pelos Descobrimentos – requerem novos esquemas de descrição. Com isso, a geografia passa a ser instrumento de base na descrição do espaço, o que se deve muito ao seu vínculo com a história, a política e a arte militar, que lhe conferem autoridade. Para controlar o espaço, há de se conhecê-lo por meio de informações e notícias, no caso, as descrições defensivas de plantas de fortificação. Ter conhecimento do desenho da região era fundamental para estratégias de guerra, o que impôs novos arranjos à ação política, pois o espaço, a sociedade e o Estado são ressignificados pela relação entre o poder e o terreno de seu exercício, ou seja, pelo conhecimento sobre esse último. As notícias sobre a defesa do sítio português se constituíam em uma revelação do poder do monarca, já que o estado das fortificações, as obras realizadas e seus responsáveis informavam o quanto o rei era poderoso.

Na análise da relação entre a produção de conhecimento da arquitetura militar e o processo de ocupação e conquistas do Ultramar, demonstrou-se como o estudo daquelas técnicas proporciona a percepção da maneira pela qual o Estado acaba por encontrar na arquitetura militar um saber que permite o controle sobre um território. E mais, há a identificação de sua constituição, na medida em que permite tanto a forma descritiva do espaço já controlado, mas também a descrição de novas áreas que podem ser submetidas à estrutura de poder do Estado moderno.

Como estratégia para a construção do espaço colonial, Portugal investiu na arquitetura militar, ciência de defesa, que foi um instrumento de poder e de autoridade para possibilitar o governo. Através da história social da ciência como prática, ou a prática da ciência, buscou-se compreender as discussões sobre a construção do espaço, bem como a relação entre o território e o discurso político. Nesse ponto, percebeu-se a importância da articulação entre as práticas de definição das fronteiras políticos-territoriais e o cerimonial de poder dos Estados modernos, apontando como a demarcação do território se transforma e é transformada, em alguns

momentos, pelos símbolos do poder régio. O resultado foi que uma cultura política de defesa foi forjada.

Práticas políticas e culturais e a educação dos engenheiros

Uma abordagem sobre a representação do poder é interessante na medida em que nos ajuda na ideia de expor os desenhos de plantas de fortificação (mobilizados administrativamente) como representação do poder do monarca na América e das resignificações desse poder localmente. A perspectiva de representação do poder na época moderna "ancorada na história do direito e na antropologia cultural – concebe como sistema político adequado à época, vários poderes independentes, com jurisdições próprias, embora admita o rei como protagonista e árbitro formal dos conflitos existentes" (BENTES MONTEIRO, 2009, p. 521).

Entende-se que esse aspecto político pode ser observado quando o assunto era a defesa da cidade do Rio de Janeiro e do Império português. Poderes em disputas por meio de seus interlocutores que emitiam opiniões sobre a forma correta de se defender a soberania régia, cujo caminho que mais chamou atenção foi o da difusão da arquitetura militar nesse contexto sociopolítico. Como um dos emblemas do universo político e cultural do Antigo Regime, o discurso de tratadistas permite que se destaque a relação entre poder, cultura e sociedade, bem como o olhar sobre as características desse poder através de aspectos culturais, para não haver o isolamento da política, da administração e do governo dos demais campos de atuação humana. Por isso, "o estudo do poder nessa época deve ter em conta a cultura do espetáculo que lhe é tão peculiar" (BENTES MONTEIRO, 2009, p. 523). Espetáculo como o da defesa proposta, o que perpassava opiniões e interesses políticos para a manutenção de privilégios e da própria soberania real.

A participação dos engenheiros denota a influência de grupos específicos nas decisões reais, no caso, quais defesas desenvolver – como projetos políticos, em última análise. Nesse sentido, é possível entender o estudo das plantas de fortificação como imagens de poder: a existência de um cerimonial de defesa, com regras próprias a serem cumpridas, além de "clientelas do poder" e de personagens rivais. Um exemplo interessante é o perfil militar do governador do Rio de Janeiro, entre os anos de 1733 e de 1763, Gomes Freire de Andrade (1685-1763). Em um teatro social cuja cerimônia era parte da política e da representação de poderes plurais (cada um com a sua própria performance), o poder de propagar esse espetáculo merece destaque. Os discursos multiplicavam a presença do poder, o que se configura em um elemento peculiar da Época Moderna. Ao analisarmos os desenhos de plantas de fortificação, tais

pressupostos foram identificados. O que permitiu que desvendássemos, a partir da defesa, o cenário político-social.

Importa enfatizar ainda que a questão da aparência do poder, tal qual a ideia de uma defesa intencionada, seria de fato uma realidade essencial. "Cultura da imagem e do espetáculo, e pluralidade de poderes nas formas (...) As festas e suas narrativas como metáforas daquele Estado moderno" (BENTES MONTEIRO, 2009, p. 537). Seria a representação do poder como o próprio poder, por exemplo, do rei, pois a atenção estava voltada para a dicotomia entre aparência e essência. Dimensões que interagem na cultura política do Antigo Regime português.

Acerca da questão de como a defesa foi sendo planejada pela administração portuguesa na América, pode-se identificar as lógicas próprias do sistema administrativo do Império. Sobre o caráter de negociação na política portuguesa no ultramar, destacamos o quanto o conceito de "autoridades negociadas" alterou a percepção do historiador no que tange a relação entre metrópole e colônia. A partir de um elevado potencial para negociar por parte da Coroa e do Ultramar, os seus representantes régios, bem como os colonos, fizeram jus aos mecanismos de representação local. No prefácio ao livro "O Antigo Regime nos Trópicos: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI-XVIII)", A. J. R. Russel-Wood salienta que "os colonos conseguiam negociar as políticas e práticas da Coroa no sentido de torná-las menos opressivas e/ou mais de acordo com as prioridades, necessidades e práticas da sociedade colonial" (RUSSEL-WOOD, 2001, p. 13).

Os cargos públicos denotavam prestígio social, dentre eles os militares. Havia uma original globalidade do Império português, o que corrobora a ideia de necessidade da defesa porque os inimigos em potencial aumentavam exponencialmente. Com isso, os novos caminhos de conceitualização das relações entre metrópole e colônia chamam atenção, atribuindo o devido cuidado à especificidade dos contextos social, econômico e político da cidade do Rio de Janeiro do século XVIII. Nesse sentido, a relação colonial não foi dualista e nem bipolar. Um exemplo disso, que reforça o argumento do aumento de necessidade de defesa, é que o porto do Rio de Janeiro não era uma mera escala dos navios portugueses, mas possuía participação ativa no processo do comércio e das trocas culturais no Índico e no Oriente.

Cabe perceber em que medida houve no terreno da América lusa resignificações de práticas e de mentalidades do Antigo Regime. Para tanto, importa examinar as instituições e o governo em um contexto de trocas pelo Atlântico, através, por exemplo, da distribuição de mercês como instrumento de representação e do reforço da hierarquia. Nesse processo de

negociação, as questões de defesa também foram impressas. É a isso que se faz referência quando se dedica atenção ao conceito trabalhado de cultura política de defesa, pois os desenhos eram negociados, de modo a servirem de instrumentos de mediação do poder político, até mesmo na construção da urbanização.

Os organizadores da obra "O Antigo Regime nos Trópicos", em sua introdução, dedicam espaço para discutir a ideia, já destacada anteriormente, de que o Brasil *colônia* apenas pode ser compreendido quando pensado como parte de um Império, ou seja, um novo olhar sobre essa história, não focada só nas relações econômicas (FRAGOSO; BICALHO; GOUVÊA, 2001). O tema da defesa circulou e fomentou as práticas políticas e administrativas imperiais. Com isso, é necessário pensar as relações entre metrópole e colônia para além de uma economia dual. Refletindo a respeito da estabilidade do Império pela via da negociação, observa-se que não havia diferença quando o assunto era a defesa. A lógica do poder e a lógica de defesa foram negociadas entre as partes do Atlântico. A sociedade no Rio de Janeiro foi forjada pela cultura política de Antigo Regime. "Conquistas e lutas que, feitas em nome *del Rey*, deveriam ser recompensadas com mercês – títulos, ofícios e terras" (FRAGOSO; BICALHO; GOUVÊA, 2001, p. 24).

Em uma "economia política de privilégios", a lógica de governo previa o serviço ao rei, pois pacto e soberania marcavam a cultura política de Antigo Regime. Maria de Fátima Silva Gouvêa (2001) definiu como central nessa dinâmica o fato dos mecanismos jurídicos e administrativos da Coroa portuguesa terem sido transferidos para o Rio de Janeiro. Em um território governado pela e para a defesa, esse sistema deve ser mais bem compreendido. Pelo exposto, intenta-se responder como a cultura política de defesa foi identificada, como seguiu-se as pistas, e os indícios valorativos da cultura e da política portuguesa e colonial, através dos pressupostos que direcionaram a construção da defesa do território.

Ainda sobre como administrar e governar no Antigo Regime português, para responder acerca do aumento de problemas específicos das conquistas, houve a criação do Conselho Ultramarino em 1642. Segundo o seu Regimento, era de sua responsabilidade os assuntos concernentes ao território ultramarino, seu sentido era decidir autonomamente sobre as partes da conquista. Fato que acarreta a sua apropriação de competências de outros órgãos da administração, ou seja, a concentração de poderes nas mãos dos conselheiros do ultramar de questões anteriormente sob a tutela dos Conselhos da Fazenda, da Justiça e da Guerra.

Nesse período, os fundamentos políticos giravam em torno da "mercê [e da] graça [o que] corresponde, portanto, à ação *voluntária* do rei, ação essa que ocorre por iniciativa do monarca,

independentemente de os vassallos solicitarem, ou não, a sua intervenção" (CARDIM, 2005, pp. 49 e 53). Dentre as práticas administrativas do Antigo Regime, estava a dicotomia entre atributos e limitações por partes dos agentes envolvidos. Governar era o mesmo que executar, gerir projetos e o funcionamento do reino, mas sem "uma identidade jurídica própria", no caso do Conselho Ultramarino. Já administrar estava relacionado ao objeto a ser administrado, administrar algo.

Trata-se de um governo marcadamente vinculado às questões militares e que tinha a característica de possuir grupos corporativos, com dispositivos institucionais que satisfaziam as necessidades coletivas. "Quanto à Coroa, não era um sujeito unitário, mas sim um agregado de órgãos e de interesses pouco articulados entre si (...) estando longe de funcionar como um polo homogêneo de intervenção sobre a sociedade" (CARDIM, 2005, p. 53). Como nos Conselhos, havia uma auto-organização dos organismos governamentais. Desse panorama da natureza corporativa da administração resulta a importância do estudo da documentação administrativa, a partir do que havia sido resolvido no âmbito do Conselho Ultramarino, no que competia à defesa da cidade do Rio de Janeiro.⁸

É preciso ter em conta que administrar e governar no período possuíam articulações diferentes das que observamos na contemporaneidade, pois os contextos social e cultural eram distintos. "A ação administrativa do Príncipe, para além de não ser unitária nem homogênea, contava com a presença, a seu lado, de uma série de dispositivos administrativos de natureza corporativa" (CARDIM, 2005, p. 54). Esse jogo político entre o rei e o seu corpo político pode ser identificado quando da atuação dos engenheiros enquanto promotores de saber e da administração política concomitantemente, isto é, o diálogo para o ensino nos tratados de arquitetura militar era, em sua maioria, com o Príncipe (pelo poder do Príncipe), mesmo que as decisões quanto ao desenho defensivo fossem tomadas, por exemplo, no âmbito do Conselho Ultramarino. O Príncipe legitimava o saber e era por ele legitimado. Mas a administração sobre e para a defesa acontecia pelas decisões que passavam pelo crivo do Conselho Ultramarino e pela Câmara do Rio de Janeiro.⁹

Pode-se constatar que o equilíbrio político-cultural era mantido por uma pluralidade de forças que atuavam sobre o território. Assim, a ordem acontecia por meio da associação dos poderes de modo horizontal. Nas atividades do poder recaíam as resoluções de conflitos entre

⁸ Temática de outros estudos por nós realizados.

⁹ Essa última documentação foi amplamente estudada por Maria Fernanda Bicalho em seu livro. BICALHO, Maria Fernanda. **A cidade e o império**: o Rio de Janeiro no século XVIII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

esferas de interesses, por exemplo, nos tribunais que julgavam e governavam. "O Príncipe, ao conceder um ofício ou uma mercê, era visto como uma entidade que desempenhava um papel de dispensador de recursos jurídicos, e não tanto como um 'legislador' ou um 'administrador'" (CARDIM, 2005, p. 58). Ao dispensar esses recursos, o monarca, em termos da defesa político-administrativa, munia seus vassalos de condições para tal atividade, pois as instituições não possuíam nenhuma identidade jurídica autônoma face ao Príncipe. Como partes do corpo régio, o Conselho era um meio pelo qual o rei tomava as decisões, não havendo poder autônomo, portanto: o Conselho Ultramarino era extensão do braço do rei.

Dos conceitos desenvolvidos no ensino da arquitetura militar e ressignificados na administração das cidades luso-americanas

Em meio aos principais embates concernentes à arquitetura militar – se arte ou ciência, sua utilidade e sobre a escolha dos sítios para edificação de uma fortaleza –, os autores portugueses desses textos para a defesa defendiam que os princípios dessa ciência deveriam ser aplicados no sentido de garantir o “bom governo”. Sendo assim, o modo de governar do Estado moderno português era caracterizado por uma organização racional, generalizada e abstrata, que lançava mão de instrumentos para representá-lo e legitimá-lo. Para as estratégias em torno da defesa, os instrumentos eram os discursos teóricos e práticos: os tratados de arquitetura militar e os desenhos das plantas de fortificação, respectivamente. Através dessa dinâmica política, é possível compreender os motivos que levaram dois jesuítas, mesmo com suas missões religiosas, a priorizar o serviço ao rei. Diogo Soares,¹⁰ como funcionário de D. João V, representava seu soberano e cumpria suas ordens para a concretização do domínio do território. E Luiz Gonzaga, como mestre desse último monarca e preceptor de D. Pedro II, pôde ensinar a ambos que a defesa era a base do governo real.

Nesse sentido, a criação do discurso para o bom governo do Estado atrelado à defesa ganhou destaque quando os limites de acesso dos outros soberanos foram impostos pela guerra ou a iminência dela. A soberania foi responsável por articular saber e poder na representação, gerando estabilidade física e política. A manutenção da paz e dos domínios em associação ao ensino e à aplicação da arquitetura militar como característica do soberano foi exatamente o mote

¹⁰ Padre matemático enviado por D. João V para cartografar a América portuguesa, em 1729. OLIVEIRA, Luiza Nascimento de. Dissertação de Mestrado: “Plantas de Fortificação do Rio de Janeiro: arquitetura militar e a defesa do Império (1700-1730).” PUC – Rio, 2014.

de discussão dos tratados de arquitetura militar, o que confirma a nossa hipótese de textos marcadamente políticos. O Estado territorial soberano português devia ser engendrado pela aplicação, muitas vezes representativa, daquela ciência.

Como o Estado – bases do núcleo de urbanização – e a fortificação deram origem ao urbanismo colonial português, não há como entender esse fenômeno por completo sem abordar os aspectos da ciência de defesa, com os seus ensinamentos. O que reforça a ideia de os engenheiros serem entendidos como funcionários do urbanismo, dotados de conhecimentos específicos para tal finalidade. Nosso trabalho prioriza exatamente essas minúcias com relação à política de administração da América portuguesa para a cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro.

A criação e o processo de expansão do Estado Moderno são marcados pelo papel da figura real, sendo assim, perceber seu papel na construção do território foi fundamental. Segundo os ensinamentos, para a aplicação portuguesa da arquitetura militar, a ciência precisava ser desenvolvida para a defesa do Estado, mas também para a proteção do Príncipe. Com isso, as propostas articulavam técnica e governo do Estado. O monarca deveria promover determinadas ações, tais como a defesa com a promoção de bons engenheiros, a correta aplicação das técnicas e praxes da arquitetura militar associada ao bom governo. O que foi identificado como uma das respostas aos conflitos vigentes para que Portugal mantivesse seu governo soberano tanto no Reino, como nas Conquistas. Havia a exploração da dinâmica entre a arquitetura militar e o domínio espacial, pois o que definia o melhor terreno para a formação de um Estado, de um espaço a ser habitado, era a possibilidade de melhor defesa. Portanto, o interesse do Estado estava articulado ao exercício da ciência, sendo esta útil às circunstâncias de governo.

Por esse vínculo das aulas de arquitetura militar com as ideias de conveniência, necessidade e utilidade, estamos entendendo os tratados como escritos para legitimarem o Estado português. A análise precisou seguir as dimensões morfológica: dos conceitos, como soberania e Estado. E a sintética, isto é, das normas.¹¹ A análise morfológica dos textos tem como resultado a percepção da dimensão da defesa no processo de colonização portuguesa da América. Ao observarmos, portanto, alguns aspectos que transformaram a cidade do Rio de Janeiro durante o século XVIII, especialmente aqueles relacionados ao seu sistema de defesa, pode-se pontuar o quanto a sua formação foi regida pela defesa. Embora os sítios fortificados apareçam em cartas

¹¹ Assunto debatido por nós com maior cuidado em outras oportunidades.

geográficas da cidade do Rio de Janeiro, as plantas de fortificação e a arquitetura militar também foram instrumentos estratégicos diretamente relacionados ao discurso político moderno, desdobrando-se até mesmo em ação política do Estado português no além-mar e que ganhou muita força a partir da Restauração de 1640.

O conhecimento das teorias e das técnicas da arquitetura militar era essencial para a atuação do engenheiro militar formado em Portugal, sobretudo nesse período pós Restauração. Este saber era o que diferenciava os engenheiros de outros agentes importantes no processo de construção do Estado Moderno. Interessou-nos, portanto, entender de que forma os engenheiros militares empregados para atuar, seja em Portugal, seja no ultramar, recorriam aos preceitos da arquitetura militar para defender os projetos e as ações nos espaços da cidade.

O caráter arcaico da sociedade portuguesa impedia que o Estado se comportasse como uma metrópole que acumulava recursos previamente. Por sua vez, os recursos coloniais garantiam a manutenção daquela sociedade aristocrática. Essa impossibilidade de acúmulo por parte da aristocracia portuguesa permitiu que os comerciantes do Brasil assim o fizessem através, por exemplo, do tráfico atlântico de escravos. A acumulação prévia, antes mesmo da segunda metade do século XVIII, por parte da elite mercantil carioca foi o que possibilitou a sua autonomia colonial perante a metrópole.

No entanto, a articulação entre a formação do Estado Moderno e a dos territórios está na base de uma centralização do poder das monarquias absolutistas, pois o que justificou o absolutismo e seu domínio territorial foi a teoria da soberania e seu poder indivisível em determinado espaço, construído em território de exercício do poder soberano. A partir da concepção de patrimônio territorial é que a figura do monarca começa a ser legitimada: o Estado absolutista percebido como o segundo corpo do rei. Nesse sentido, para esse espaço ser demarcado, houve a necessidade de instrumentos, como as plantas de fortificação, e a posterior construção política da jurisdição do domínio territorial.

Assim, no século XVIII, para governar, há de se investir nas técnicas de descrição do terreno para posse e proteção dos domínios e, para a confecção de tal discurso, a arquitetura militar foi ensinada e aplicada, havendo a conexão entre a ciência e a construção do território. A partir da história do território, pode-se perceber as dimensões do processo de construção do exercício do poder – que é a transformação do próprio espaço em território –, sendo assim, a lógica desse movimento está relacionada aos procedimentos de governabilidade para a construção

do território, como a arte da defesa e a aplicação da arquitetura militar. Tal perspectiva nos remete à dinâmica do desenho e seu uso para a posse e governo do espaço como exemplos de processos culturais (MOREAS, 2005).

Então, observou-se a constante necessidade da autolegitimação do poder através das práticas culturais e dos símbolos régios. Por sua vez, tem-se uma discussão fundamental para o entendimento das práticas políticas de Portugal no Ultramar a respeito do referencial simbólico que possibilitou o sentimento de pertença e o julgamento positivo no ato de prestar serviço à Coroa. As diversas partes do corpo do Império deveriam produzir concórdia, isto é, concordar “para a manutenção da soberania de uma comunidade” (LUZ, 2007, p. 553), com o alcance do bom governo e do bem comum.

Sendo assim, os textos dos tratadistas estudados apontam para uma concepção de Estado territorial soberano porque Portugal necessitava legitimar o domínio sobre suas possessões, tanto no Reino como nas Conquistas, e isso através do uso correto das técnicas da arquitetura militar. Para a análise das condições de existência do Estado territorial moderno, o cientista político Paulo Esteves estuda a soberania – poder mais saber – como regime de poder apto à formação deste Estado. Para que a autoridade real obtivesse afirmação, o conceito de soberania fora o instrumento utilizado diante das múltiplas fontes de poder feudais. A soberania é a chave para o controle de indivíduos, grupos e territórios no momento de desordem.

Esteves aponta para dois momentos: Hobbes e a associação da soberania com a estabilidade, ordem e segurança, e Rousseau, com relação à justiça. No entanto, o sentido deste suporte das práticas políticas não foi construído de forma homogênea. A constante tensão gerada pela multiforme produção semântica do conceito de soberania demonstra a necessidade de compreendê-lo.

Há de se pensar em uma genealogia do Estado territorial soberano, sendo sua emergência apontada no ano de 1648, com os tratados de Vestfália para finalizar a Guerra dos Trinta Anos. Em meio aos conflitos religiosos do século XVI, e a perda da ideia de Império universal, o Estado territorial passa a ser a solução. Para o restabelecimento da paz, o modelo vertical de relações sociais é substituído pela ordem política cujo argumento é o termo soberania, para no século XVII “transforma-se no princípio organizador da vida política e social” (ESTEVES, 2006, p. 23). Para justificar a administração monárquica, o conceito de soberania está no discurso

jurídico-político. Sendo assim, como princípio de certeza e de ordem, a soberania permite práticas de sujeição e territoriais que legitimam as fronteiras do Estado territorial soberano.

O governante é atribuído, por um quadro político, de direito e das prerrogativas para o exercício do poder. O principal argumento para que o regime de poder da soberania obtivesse êxito é a possibilidade de dirimir conflitos, tanto internos quanto entre Estados; “em decorrência da construção do regime de poder da soberania e de seu dispositivo de representação, as instituições políticas, em especial o Estado territorial, seriam capazes de normalizar as relações no interior da sociedade e entre estados territoriais distintos” (ESTEVEES, 2006, p. 27).

O papel do poder político é a guerra silenciosa para que o exercício do poder soberano possa ser garantido. A representação, ao articular saber e poder opera a continuidade do poder político, na medida em que ressalta o caráter instável da sociedade. Com a representação da soberania, o desequilíbrio é manifesto, e a necessidade desse regime corroborada; “o dispositivo da representação deverá engendrar estratégias e conhecimentos capazes de conter a luta e manter a disposição do campo de forças” (ESTEVEES, 2006, p. 28). A manutenção da paz, e como consequência dos domínios, é a principal função do Estado territorial soberano. Sendo a legalização da ordem no Estado territorial evidenciada na elaboração das fronteiras.

A guerra (ou a iminência de) é a estratégia de controle por parte do soberano, representando nas fronteiras de seu Estado territorial os limites de acesso dos outros soberanos. É nesse ambiente que se estabelece a criação do discurso para o bom governo do Estado.¹² O Estado territorial munido do monopólio do uso da força tinha a guerra como estratégia para conduzir a razão de Estado. A forma política do Estado territorial soberano prosperou por um regime de poder, qual seja, a soberania. E esta foi responsável por articular saber e poder na representação, gerando estabilidade física e política. Na discussão dos tratados de arquitetura militar, havia a associação entre o ensino e a aplicação daquela ciência para manter a paz e o poder soberano.

Considerações finais

Refletindo sobre as relações imbricadas entre a ciência e a política, se tornou possível entender a própria delimitação da arquitetura militar. Para tanto, foi necessário identificar que

¹² Esse discurso “tem como objeto a disposição das coisas – seja o território e suas riquezas ou os súditos e seus impostos. Sob o estado territorial soberano, o discurso sobre a arte de governar ganha a forma de razão de Estado”. ESTEVEES, Paulo. “Para uma genealogia do estado territorial soberano”. Dossiê Política Internacional: temas emergentes – *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n° 27, pp. 15-32, novembro de 2006, p. 28.

domínio e território são construções, palco de exercício do poder. Sobre a lógica e a apropriação do espaço, existem padrões no processo da dominação política que puderam ser observados. Portanto, a formação territorial precisa ser percebida como um processo cumulativo das bases das relações sociais. Sendo necessário analisar as dimensões política, econômica e cultural do espaço para compreender a sua formação processual em seus múltiplos aspectos. E como patrimônio de uma dominação política precedente, o espaço responderá à lógica, aos padrões desse corpo social. Resultado histórico, o território precisa ser estudado à luz de sua origem e desenvolvimento.

Para que houvesse concórdia, ou manutenção da política de privilégios, era necessária a divulgação das bases desse acordo. Esse sistema político era, então, divulgado por meio de símbolos do poder. É nesse jogo que as práticas culturais ganhavam formas imagéticas, como é o caso dos desenhos de plantas de fortificação - ensino da arquitetura militar - que representam ideais e valores da Coroa. Nesse sentido, “a propaganda política provê o amálgama afetivo dos súditos ao Império, reduzindo as distâncias físicas na escala de suas afinidades simbólicas, gerando sentimento de pertença ao Império e reafirmando a sua hierarquia” (MORAES, 2005, p. 558). Para que o monarca cumprisse sua função de garantir a paz e o bem comum, ele deveria governar com justiça, por meio de uma negociação alicerçada na política de privilégios. Sendo assim, a defesa de seu domínio estaria assegurada. É nessa perspectiva que o rei era representado pelos autores de plantas de fortificação, como por exemplo, Diogo Soares. Pois, esse geógrafo ao inserir a designação "geógrafo de sua majestade" em seus desenhos afirmava que a sua autoridade estava em ser servo do rei D. João V, e que estava prestando um serviço a esse monarca. Portanto, ao produzir para corroborar a Conquista, Soares insere-se na dinâmica do poder hierarquizado.

Fontes e Referências bibliográficas:

Fontes:

Autor desconhecido. "Tratado da Arquitetônica", ca. 1705. ANTT, Manuscritos de Livraria nº 1809.

ESTEVÃO, Luis. "Tratado da Arquitetura militar, ou Fortificação moderna. Tratado da ofensiva, e defensiva das Praças", 1713. BNP, Manuscritos reservados COD. 5209.

FORTES, Manoel de Azevedo. "O Engenheiro Portuguez", 1729. Vol. 1 e 2.

_____. "Tratado do Modo de Fazer as Cartas Geográficas", 1722. BNP, F 7698.

_____. "Oração Acadêmica que pronunciou Manoel de Azevedo Fortes, na presença de suas majestades, indo da Academia ao Paço em 22 de Outubro de 1739". Biblioteca da Ajuda, COD. Mon. 55-II-1, n° 7.

_____. "Representação Feita à S. Majestade, que Deus Guarde." Biblioteca da Ajuda, COD. Mon. 55-III-34.

GONZAGA, Luiz. "Exame Militar", 1703, fol. 2. Biblioteca da Ajuda, COD. MS. 46-VIII-26.

MARINI, Luigi. *Biblioteca Istorico-critica di fortificazione permanente*. Roma, Mariano di Romanis e Figli, 1810.

MATTOS, Manoel Antonio de. "Compêndio de tática militar e fortificação", 1705. BNP, Manuscritos reservados PBA 105//27.

_____. "Tratado Matemático Da Arte de Monitorar as Praças", 1709. BNP, Manuscritos reservados COD. 5176.

MEDRANO, Sebastián Fernández de. "El Architecto Perfecto en el Arte Militar, dividido en cinco libros", 1708. Biblioteca Nacional de Espanha [versão digitalizada].

PFEFFINGER, Johann Friedrich. "Fortificaçam moderna ou recopilaçam de differentes methodos de fortificar de que se usão na Europa os espanhoes, francezes, italianos e hollandezes", 1713. Traduzido por: Maia, Manoel da, 1677-1768, trad.; Deslandes, Valentim da Costa, fl. 1703-1715, impr. BNP, Manuscritos reservados RES 4556P.

PIMENTEL, Luís Serrão. "Tratado da opugnação e defesa das Praças", ca. 1644. BNP, Manuscritos reservados COD 1640.

_____. "Architectonica Militar ou Fortificação moderna", 1661. BNP, Manuscritos reservados COD 13473.

_____. "Método Lusitano de Desenhar as Fortificações das Praças Regulares e Irregulares. Fortes de Campanha e outras obras pertencentes à arquitetura militar. Distribuído em duas partes, Operativa e Qualificativa (1680)." BNP digital: <http://purl.pt/24485>
Sem autoria. "Arquitetura militar, ou Fortificação", 1663. BNP, Manuscritos reservados COD 2146.

SOARES, Diogo. "Novo Atlas Lusitano ou Teatro Universal do Mundo Todo (1721)." Biblioteca Nacional de Portugal.

VELLOZO, Diogo da Silveira. "Arquitetura militar ou fortificação moderna. Transcrito e comentado por Mário Mendonça de Oliveira." Salvador: EDUFBA, 2005.

Referências bibliográficas:

ABREU, Mauricio de Almeida. **Geografia Histórica do Rio de Janeiro (1502-1700)**, vols. 1 e 2, 2010.

BICALHO, Maria Fernanda. **A cidade e o Império: o Rio de Janeiro no século XVIII**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. Da colônia ao Império: um percurso historiográfico. **O governo dos povos**. Laura de Mello e Souza; Junia Ferreira Furtado e Maria Fernanda Bicalho (Orgs.). São Paulo. Alameda, 2009.

- BOXER, Charles R. **O Império Marítimo Português: 1415-1825**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1969.
- CARDIM, Pedro. 'Administração' e 'governo': uma reflexão sobre o vocabulário do Antigo Regim. **Modos de Governar**: ideias e práticas políticas no Império português (séculos XVI-XIX). Organização Maria Fernanda Bicalho, Vera Lúcia Amaral Ferlini. São Paulo: Alameda, 2005.
- CAVALCANTI, Nireu Oliveira. **O Rio de Janeiro setecentista**: a vida e a construção da cidade da invasão francesa até a chegada da Corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- CURTO, Diogo Ramada. A cultura política. MATTOSO, José (Org.). **História de Portugal – Volume III**. No alvorecer da modernidade (1480-1620). Coimbra: Estampa, 1993.
- ESTEVEVES, Paulo. Para uma genealogia do estado territorial soberano. Dossiê Política Internacional: temas emergentes – **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n° 27, novembro de 2006, pp. 15-32.
- FRAGOSO, João; BICALHO, Maria Fernanda; GOUVÊA, Maria de Fátima (Org.). **O Antigo Regime nos Trópicos**: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI-XVIII). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GOUVÊA, Maria de Fátima Silva. Poder político e administração na formação do complexo atlântico português (1645-1808). **O Antigo Regime nos Trópicos**: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI-XVIII). João Fragoso; Maria Fernanda Bicalho; Maria de Fátima Gouvêa (Org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- LARA, Sílvia Hunold. **Fragmentos Setecentistas**: escravidão, cultura e poder na América Portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- LUZ, Guilherme Amaral. Produção da concórdia a poética do poder na América portuguesa (sécs. XVI-XVIII). **Varia História**, Belo Horizonte, vol. 23, n° 38, pp. 543-560, jul/dez. 2007.
- MONTEIRO, Rodrigo Bentes. **O rei no espelho**: a monarquia portuguesa e a colonização da América: 1640-1720. São Paulo: Hucitec/Fapesp, 2002.
- _____. Aparente e essencial. Sobre a representação do poder no Estado Moderno. **O Governo dos povos**. Laura de Mello e Souza; Junia Ferreira Furtado e Maria Fernanda Bicalho (Orgs.). São Paulo. Alameda, 2009.
- MORAES, Antonio Carlos Robert de. **Território e História no Brasil**. São Paulo, Annablume, 2005.
- OLIVEIRA, Luiza Nascimento de. Dissertação de Mestrado: “Plantas de Fortificação do Rio de Janeiro: arquitetura militar e a defesa do Império (1700-1730).” PUC – Rio, 2014.
- RUSSEL-WOOD, A. J. R. **Histórias do Atlântico português**. Ângela Domingues; Denise Moura (Org.). São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- _____. **O Antigo Regime nos Trópicos**: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI-XVIII). João Fragoso; Maria Fernanda Bicalho; Maria de Fátima Gouvêa (Org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- SAMPAIO, Antonio Carlos Jucá de. **Encruzilhada do império**: hierarquias sociais e conjunturas econômicas no Rio de Janeiro (c. 1650 – c.1750). Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

VIANNA, Alexandre Martins. "O ideal e a prática de governar: o Antigo Regime no Brasil colonial, 1640-1715." Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

Seminário de Mariana: Educação católica e formação sacerdotal (1820-1835)

The Seminary of Mariana: Catholic Education and Priestly Formation (1820-1835)

Anna Karolina Vilela Siqueira

Doutoranda em História
Universidade Federal de Minas Gerais
annakarolvs@hotmail.com

Recebido em: 17/07/2019

Aprovado em: 15/09/2019

Resumo: O presente artigo objetiva reconstituir as principais medidas adotadas por Dom Frei José da Santíssima Trindade em relação ao Seminário de Mariana, interpretando como tais orientações e práticas repercutiram no processo educacional promovido no período de seu episcopado, além de mostrar como o Seminário, enquanto instituição de formação, auxiliou o projeto de reforma moral-religiosa de Dom José na Diocese de Mariana.

Palavras-chave: Seminário de Mariana; educação católica; Dom Frei José da Santíssima Trindade.

Abstract: This article aims at reconstituting the main measures adopted by Bishop Frei José da Santíssima Trindade in reference to the Seminar of Mariana, interpreting how these orientations and practices reverberated in the educational process promoted during the period of his episcopate, and show how the Seminar, as an institution of training contributed to Dom José's project in the Diocese of Mariana.

Keywords: Seminary of Mariana; catholic education; Bishop Friar José da Santíssima Trindade.

Introdução

Este artigo, partindo da trajetória histórico-biográfica de D. Frei José da Santíssima Trindade, dedica-se a interpretar suas concepções educacional e religiosa à frente da diocese de Mariana no período compreendido entre 1820 e 1835, quando ali atuou como bispo.

Analisaremos a atuação de D. José em relação ao Seminário de Mariana e, com base na documentação, poderemos perceber sua preocupação quanto à formação do clero. Descrições de suas ações sempre comportam alguma menção à formação espiritual dos alunos e, principalmente, à disciplina interna do Seminário. Essas ações teriam como objetivo final uma

renovação moral e espiritual dos sacerdotes, para assim melhorar a procedência e atuação desse clero nas Minas Gerais.

A diocese de Mariana foi criada em 1745 pelo papa Bento XIV, juntamente com a diocese de São Paulo e as prelazias de Goiás e Cuiabá, através do moto próprio *Candor lucis aeternae*, sendo dotada, aproximadamente, de 40 paróquias. O período de governo de Dom José da Santíssima Trindade no Bispado de Mariana estendeu-se de 1820 a 1835, sendo ele o sexto bispo dessa diocese. Foi, assim, antecedido por Dom Frei Manuel da Cruz (1748-1764), Dom Joaquim Borges de Figueiroa (1771- 1773), Dom Bartolomeu Manuel Mendes dos Reis (1773- 1777), Dom Frei Domingos da Encarnação Pontével (1779-1793) e Dom Frei Cipriano de São José (1798-1817). Dom Frei José chegou ao Bispado num momento de vacância do Seminário e, sobretudo, num período “provavelmente o mais conturbado da história da diocese de Mariana”.

Após sua instalação, o bispo iniciou uma série de modificações no Seminário, tanto em âmbito material como administrativo, para que assim pudessem ser retomadas as atividades do local. Simultaneamente, entre 1821 e 1825, o bispo visitou 65 das 68 freguesias de Mariana, observando as condições da Igreja em sua Diocese e direcionando a vida pastoral e religiosa segundo as determinações de Trento, de forma articulada com a política colonizadora do Estado português. A cada visita, ele relatava minuciosamente os lugares, os dados materiais, as vivências espirituais que veio a encontrar, tornando-se, posteriormente, valiosa fonte de pesquisa histórica. D. José foi bispo desta Diocese até 28 de setembro de 1835, quando veio a falecer.

É importante, inclusive, ressaltar que pouca atenção tem sido dada à época do Bispado de D. Frei José nas análises historiográficas contemporâneas. Em nossas pesquisas, não encontramos estudos cujo foco seja este governo episcopal, a não ser bibliografias descritivas e a transcrição de algumas *Visitas Pastorais* organizadas por Ronaldo Polito e José Arnaldo Lima. A ausência de estudos sobre o governo de D. Frei José da Santíssima Trindade é agravada pela importância que o Seminário de Mariana exerceu no campo educacional no século XIX, ainda que esta instituição estivesse marcada por altos e baixos durante os cinco episcopados que antecederam D. José, sendo que uns possuem um período muito curto de governo e outros nem sequer chegaram a viver em Mariana.

Contudo, nossa proposta não se reduz à importância de D. José e suas contribuições ao Seminário. Para nós, o importante é entendermos a dimensão de suas ideias e ações no contexto da vida religiosa nas Minas Oitocentistas. A relevância em aprofundarmos o estudo do Bispado

de D. José está em nosso desejo de reconhecer como suas visões e ações frente ao Seminário contribuíram para a formulação e circulações de ideias na Província de Minas Gerais, principalmente quando levamos em conta o contexto político da época, a mudança no status assumido pelo Brasil dentro do Império português e o contexto de reformas administrativas.

Seminário de Mariana: da criação até 1820

Dentre as principais determinações do Concílio de Trento (1545-1563), a reforma moral e intelectual do clero era o que mais preocupava a Igreja Católica. Dessa forma, a instituição buscou uma revalorização da figura do padre e, além disso, procurou “promover a formação de um clero mais austero em seus costumes, mais bem preparado intelectualmente, mais coeso enquanto corpo social hierarquizado e mais obediente a Roma” (LAGE, 2011, p. 147). Em paralelo, a Igreja buscou ampliar a atuação dos bispos, que tiveram seu poder reforçado para que pudessem punir qualquer tipo de atitude que fosse considerada inadequada.

Segundo José Higinio de Freitas, o estabelecimento dos seminários diocesanos estaria entre os mais importantes decretos do Concílio de Trento: “a experiência demonstrou sobejamente que a forma especial dada pelo Concílio à formação do clero, era realmente apta a produzir os mais salutareos efeitos” (FREITAS, 1938, p. 11). Na Europa, os seminários começaram a ser reformados de acordo com as novas determinações de Trento e, no caso do Brasil, onde as estruturas eclesásticas ainda estavam em processo de formação, esses decretos constituíam e normatizavam a nascente formação religiosa na Colônia.

Como a Igreja Católica reconhecia como seu direito próprio e exclusivo a educação do clero, era preciso promover uma formação intelectual, moral e religiosa dos futuros sacerdotes ligada a um projeto que viabilizasse os fins da instituição. Assim, sendo ela a única instância a deter o poder de instrução da doutrina cristã, o Concílio, ao estabelecer a criação de seminários diocesanos, também atribuiu à Igreja o governo dos mesmos. Dessa forma,

o máximo que de concedeu à autoridade civil foi que, nas escolas inferiores dos Seminários, se adotasse o programa oficial do governo, que aos professores não fosse adverso o Magistrado Supremo do Estado, os alunos usassem a língua pátria em algumas aulas e outras coisas de menor importância. (FREITAS, 1938, p.23-25).

Segundo Freitas, para a instituição desses seminários, então pautada nos regimentos do Concílio de Trento, eram escolhidos locais próximos às igrejas de maior importância, de

preferência que estivessem perto da catedral, para que assim os alunos pudessem servir melhor ao culto:

[...] estabelece o Concílio que todas as igrejas catedrais, metropolitanas, e outras superiores a estas, segundo as suas rendas, e extensão de território, sejam obrigadas a sustentar e educar virtuosamente, e instruir na disciplina eclesiástica a certo número de meninos da mesma cidade e diocese daquela província, se no bispado não houver; em um colégio contiguo as mesmas igrejas, ou em outro lugar conveniente, que o Bispo elegera (O SACROSANTO E ECUMÊNICO CONCÍLIO DE TRENTO. Tomo II. Sessão XXIII, Capítulo XVIII, p. 200-201).

Além disso, os estudantes deveriam ser alimentados, educados e instruídos rigorosamente dentro das normas eclesiásticas. Os alunos deveriam provir, principalmente, de famílias mais pobres e não deveriam ter que pagar para estudar. Aqueles alunos que fossem de famílias com renda maior, pagavam as chamadas pensões, que eram utilizadas para sustento próprio:

Neste colégio pois serão admitidos aqueles, que tiverem ao menos doze anos, e forem nascidos de legitimo matrimonio, e souberem ler, e escrever competentemente, e cuja índole, e desejo deem esperanças de que se empregaram perpetuamente nos ministérios eclesiásticos. Quer que principalmente se elejam filhos dos pobres, mas nem por isso exclue os ricos, com tanto que se sustentem a sua custa, e mostrem vontade de servir a Deus, e a Igreja. Dividirá o Bispo estes meninos em tantas classes, quantas lhe parecer conforme o seu número, idade, e progresso na Disciplina Eclesiástica; parte deles, como parecer conveniente, empregará no ministério da Igreja, e parte conservará no colégio, substituindo outros no lugar dos que se tirarem, de forte que este colégio seja perpétuo seminário de ministros de Deus. Para serem mais facilmente instruídos na Disciplina Eclesiástica se lhe dará logo ao princípio a Tonsura, que trarão sempre com habito clerical. Aprenderão gramática, o canto, e cálculo eclesiástico, e outras boas artes, e além disso se instruirão na sagrada escritura, livros eclesiásticos, homilias dos Santos, e no concernente a administração dos sacramentos, principalmente ao de ouvir as confissões e nas formas dos ritos, e cerimônias da Igreja. (O SACROSANTO E ECUMÊNICO CONCÍLIO DE TRENTO. Tomo II. Sessão XXIII, Capítulo XVIII, p. 201-203).

Os cuidados com os bens do seminário deveriam ficar a cargo do bispo, bem como os meios de adquirir rendas para a constituição e conservação desses locais. O bispo também tinha a tarefa de estar sempre aplicando as rendas das igrejas no seminário, a fim de instruir e/ou alimentar estes alunos:

E como são necessárias rendas certas para fundas a fabrica do colégio, para salário dos mestres e ministros, para sustentação dos meninos, e para outros gastos: além daquilo que em alguns lugares está destinado para a instrução e sustento dos meninos, que por isso se julgará aplicado a este seminário com a direção do mesmo Bispo; os mesmos Bispos com conselho do seu Cabido, dos quais um seja eleito pelo Bispo e outro pelo Cabido, e dois do clero da cidade,

dos quais pelo mesmo modo um seja eleito pelo Bispo, outro pelo clero, tirará alguma parte ou porção de todos os frutos da mesa episcopal e do cabido, e de quaisquer dignidades, personados, ofícios, prebendas, porções, abadias, priorados de qualquer ordem, ainda regular, ou qualidade, e condição que sejam, e dos hospitais que se dão em título ou administração; conforme a Constituição do Concílio Vienense [...] e de quaisquer benefícios, ainda regulares, e ainda que sejam de qualquer direito de padroado, isentos, e de nenhuma diocese, ou anexos a outras igrejas, mosteiros e hospitais e quaisquer lugares pios ainda isentos; e das fabricas das Igrejas, e de outros lugares, e também de quaisquer outros renditos, e rendas eclesiásticas, ainda de colégios: nos quais com tudo não haja atualmente seminários de discípulos ou mestres para promover o bem comum da igreja...(O SACROSANTO E ECUMÊNICO CONCÍLIO DE TRENTO. Tomo II. Sessão XXIII, Capítulo XVIII, p. 203-207).

O Concílio de Trento também tentou regulamentar o perfil dos professores que atuariam nos seminários, os quais deveriam ser preferencialmente doutores ou licenciados em teologia ou direito canônico e serem nomeados pelo bispo. Caso não cumprissem com as obrigações e normas ditadas, poderiam ser substituídos sem nenhum tipo de apelação:

Também pertencerá ao Bispo prescrever-lhes o que houverem de ensinar nas ditas escolas, segundo o que julgar propósito. E para o diante este gênero de ofício, ou dignidades, chamadas escolatrias, se não darão senão a doutores, ou mestres, ou a licenciados em teologia, ou em direito canônico, ou a outras pessoas capazes, que possam por si mesmas desempenhar este emprego... (O SACROSANTO E ECUMÊNICO CONCÍLIO DE TRENTO. Tomo II. Sessão XXIII, Capítulo XVIII, p. 213).

Acerca do regime e administração do seminário, o Concílio de Trento determinava ser esse um dever do bispo, que deveria prover de todas as maneiras possíveis a conservação e prosperidade desses estabelecimentos. Em decorrência, as visitas episcopais deveriam ser frequentes, para facilitar a observância das normas. Sobre o governo dos seminários, esse Concílio não especificava qual melhor opção deveria ser indicada, ficando, dessa forma, a cargo do bispo a escolha de quem ele achasse conveniente, e o mesmo aplicava-se à nomeação de outros ofícios dentro do seminário (FREITAS, 1938, p. 33-34).

No Brasil, apesar da tentativa de organização tridentina, houve certo atraso na criação dos seminários diocesanos, mesmo após a constituição das dioceses. Tal demora pode ser atribuída a fatores como a pobreza dos bispados e aos curtos recursos disponíveis para sustento dos seminários. O primeiro seminário diocesano do Brasil foi o São José, fundado no Rio de Janeiro em 1739. Vale chamar a atenção para o espaço de 63 anos entre a criação do Bispado e a fundação do Seminário. Uma década depois, houve a criação do Seminário de Belém do Grão-Pará, em 1749, com uma distância de 30 anos entre a criação da Diocese e do Seminário. E o

terceiro foi o de Nossa Senhora da Boa Morte, de Mariana, este tendo sido o que menos demorou a ser criado (SELINGUARDI, 2007, p. 86-87).

Fundado em 20 de dezembro de 1750 pelo primeiro bispo de Mariana, Dom Frei Manoel da Cruz, dois anos após sua chegada à Diocese, o Seminário inicialmente esteve sob a direção dos padres da Companhia de Jesus. Dom Manoel demonstrou grande empenho em organizar a instituição, convicto da importância de se dispor de tal estabelecimento de ensino em Minas Gerais, como descreve em sua correspondência:

[Como em] Mariana é ainda mais precisa [necessária] a fundação de um seminário, pelas grandes despesas que fazem os moradores daquela Capitania em mandarem seus filhos aos estudos no Rio de Janeiro e na Bahia, levo grande desejo de fundar também naquela cidade um seminário, para que rogue ao Padre missionário Gabriel Malagrida para ir fazer missão naquele bispado. (TRINDADE, 1951, p.7)

Gabriel Malagrida foi um jesuíta de grande importância na fundação de seminários no período colonial, principalmente por suas peregrinações pelo norte e nordeste. Entre outras ações, ele conseguiu a autorização dos portugueses para construir essas casas designadas à formação sacerdotal dos jovens: “O Alvará de 1751 conferia-lhe o poder de erigir seminários em qualquer parte da América” (SELINGUARDI, 2007, p. 86-87). Através da ordem régia, o rei D. João VI autorizou a vinda de Malagrida para fundar o Seminário Mariana, contudo, este não conseguiu chegar às Minas:

[Tendo retornado] ao Maranhão e ao Grão Pará em 1751, Malagrida capitaneou graves embates com o governador, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, e com o bispo, D. Miguel de Bulhões. Após três anos, [em 1754], mais uma vez foi conduzido a Lisboa, atendendo ao chamado da Rainha-Mãe, dona Mariana de Áustria. Seus anos finais de vida corroboraram com a primeira década do governo de D. José I e todas as suas vicissitudes: o terremoto de Lisboa (1755), o atentado regicida (1758) e a expulsão dos jesuítas dos territórios lusitanos (1759). Tais fatos, juntamente com a atuação persecutória do ministro Carvalho e Melo (1750-1777) em relação à Companhia de Jesus, corroboraram para o assassinato do padre Malagrida pelo Santo Ofício. Em Lisboa, entre 1754 e 1761, Malagrida viveu seu ocaso. Foi desterrado para Setúbal, depois preso nos cárceres da Junqueira e da Inquisição, respectivamente, onde teve a vida ceifada pelo garrote e concluída com a execução em um auto de fé. (MEDEIROS, 2017, p. 68)

Para manter o Seminário, D. Manoel contou com o apoio da Coroa, mas também de outros benfeitores locais, com destaque para José Torres Quintanilha que, segundo Trindade, apoiou o projeto do bispo mediante generosas doações para a construção do estabelecimento e,

posteriormente, entrou no Seminário, tornando-se uns dos primeiros alunos (TRINDADE, 1951, p. 9).

O local adquirido para a abertura do Seminário foi a chácara da Intendência, a qual, de acordo com Trindade, teve seu prédio adaptado para o funcionamento desse estabelecimento. Em seguida, chegou à Mariana o padre jesuíta José Nogueira, pois era intenção do bispo D. Manoel doar o seminário à Companhia de Jesus, visto que desde sua atuação no Maranhão, ele sempre confiou a direção desses institutos aos padres jesuítas. Assim, D. Manoel enviou ao rei D. José uma carta, solicitando a vinda destes padres, no que foi prontamente atendido pelo monarca. Trindade afirma que a Companhia chegou a ter uma residência em Mariana, onde o superior era o padre Manuel Tavares, que mais tarde substituiu o padre José Nogueira na função de diretor do Seminário. Desta forma, os jesuítas estiveram presentes na direção do Seminário por mais ou menos um ano e meio após sua chegada em Mariana (TRINDADE, 1951, p. 10-20). Foi no episcopado de Dom Frei Manoel da Cruz que o Seminário teve seu primeiro estatuto, documento este que esteve em vigor até o governo de Dom Frei José. O regimento feito por D. Frei Manoel, tinha a mesma linguagem dos regulamentos da Companhia de Jesus.

Apesar de toda a tentativa do bispo em impulsionar o Seminário em Minas, segundo José Carlos Rodrigues, questões políticas movimentariam o período inicial de sua atuação, em particular certa rivalidade existente entre o Cabido e o bispado de D. Manoel (RODRIGUES, 1986, p. 31).

Após a morte de D. Frei Manoel da Cruz, em 1764, assumiu a direção do Seminário o padre Theodoro Ferreira Jacome, então vigário geral, que deu continuidade às orientações de D. Manoel até sua morte, em 1766. A partir de 1766, o cônego Francisco Gomes de Sousa assumiu a reitoria e, de acordo com Trindade, exerceu um bom governo no Seminário: em sua gestão, os cursos de filosofia e latim tiveram um aumento no número de alunos, bem como as finanças do estabelecimento foram bem administradas (TRINDADE, 1951, p. 28).

Mas a direção de Gomes de Souza foi promovida por um curto período e logo o Seminário passou por um intervalo de sete anos de vacância. Apenas em 1772, a direção foi assumida pelo padre Francisco da Rua, representante oficial do então bispo nomeado para a Diocese, Dom Joaquim Borges de Figueiroa, que não chegou a ir para Mariana, tendo seu governo episcopal sido feito à distância, através de seus procuradores. Ao assumir a reitoria do Seminário, esse sacerdote reabriu o curso de filosofia, que havia sido fechado em 1769, e nomeou

o padre Luís Vieira da Silva para a cadeira da disciplina, sacerdote que, posteriormente, ficou conhecido por sua participação no movimento da Inconfidência Mineira (TRINDADE, 1951, p. 29-30):

Luís Vieira da Silva, então padre da Diocese de Mariana, foi nomeado pelo segundo prelado deste bispado, Dom Joaquim Borges de Figueiroa, como professor do Seminário Diocesano na cadeira de filosofia. [...] Além de professor, Vieira atuou como orador sacro. [...] Torna-se então sermoneiro oficial de Prados, além de ser convidado a proferir o sermão na inauguração (parcial) da Igreja de São Francisco de Assis, em Vila Rica (atual Ouro Preto), em 1771. [...] O Cônego Vieira, em suas múltiplas identidades de sacerdote, homem letrado e político, também colecionou um número significativo de pessoas não tão simpatizantes com sua figura. Quando tentou assumir o cargo de Vigário da paróquia do Rio das Pedras, alguns cônegos abriram um processo contra ele acusando-o de simoniaco. Isso resultou em problemas, inclusive, para ocupar o cargo de cônego, quando de sua nomeação pela Rainha no ano de 1783, onde passaria a incumbir-se do culto religioso na catedral. [...] Aparentemente integrado à sociedade letrada de Minas colonial, Vieira da Silva, contudo, passa à posição de contestador, subversivo, criminoso e deportado para Portugal, na seqüência das denúncias e punições envolvendo o movimento da Inconfidência mineira. Na metrópole lusitana, viveu por vários anos sob clausura conventual. (ALVES, 2011, p. 9-10)

Seguiu-se o episcopado dos dois bispos anteriores a D. José: Dom Frei Domingos da Encarnação Pontével e Dom Frei Cipriano de São José. De acordo com Trindade, Pontével foi um grande benfeitor do Seminário, contribuindo com generosas doações anuais para a melhoria da instituição. A construção da capela do Seminário foi um dos feitos deste bispo, além das melhorias empreendidas no palácio episcopal. Contudo, após o fim do governo de Dom Frei Domingos, em 1793, o Seminário passou por momentos difíceis, tendo que funcionar de forma precária, até chegar a ser fechado (TRINDADE, 1951, p. 30-31).

Dom Frei Cipriano chega a Mariana nesse momento de decadência do Seminário e dentre suas primeiras ações constava a convocação, feita por meio de um edital, para o ingresso de candidatos ao sacerdócio. No ano de 1806, ele nomeou como reitor o padre Manuel Ribeiro da Cruz, que atuou até 1817. Na maior parte desse período, o Seminário esteve aberto apenas para aqueles que porventura vinham praticar exercícios espirituais e eram dirigidos pelo padre Manuel da Cruz, inclusive porque não havia alunos frequentes. (TRINDADE, 1951, p. 31)

Nesse tempo de decadência do Seminário, passaram a funcionar em Mariana alguns cursos públicos e gratuitos de filosofia, retórica e latim. Eles foram abertos pela Câmara de Mariana que, em 1816, solicitara ao rei D. João VI a autorização para inaugurar na região um Colégio de Artes e Disciplinas Eclesiásticas (TRINDADE, 1951, p.33): “Dentre as sugestões para

a estruturação deste Colégio, uma se refere às aulas de filosofia, que deveriam durar hora e meia, constando de história, lógica, metafísica e ética” (DIAS, 2009, p. 63).

Entre 1817 e 1820, com o Bispado de Mariana em sede vacante, o Seminário foi mantido fechado, tendo sido reaberto apenas após a chegada de Dom Frei José (RODRIGUES, 1986, p. 32-33).

As reformas realizadas por Dom José de 1820 a 1835

Segundo Raymundo Trindade, D. José da Santíssima Trindade atuou como cofundador do Seminário, devido ao grande esforço e empenho que o bispo teve para reabrir o local:

Tendo-o encontrado em total abandono, em agosto de 1820, quando fez sua entrada solene em Mariana, em menos de cinco meses, depois de reunida entre vigários funcionários eclesiásticos a soma para aquela época vultuosa de 4:665\$120, reparou todo vasto edifício; e, a 23 de janeiro do ano seguinte, começou o estabelecimento a funcionar (TRINDADE, 1951, p.42).

Para auxiliá-lo na administração do Seminário, D. José nomeou o padre João Antônio de Oliveira para a função de Reitor e este contou com o auxílio do padre Antônio José da Costa Pereira. Para a função de ministrar as aulas, D. José chamou seus confrades franciscanos: Frei Manuel do Espírito Santo para a disciplina de moral; Frei Antônio da Conceição para ministrar filosofia e teologia dogmática; já para as aulas de latim foram nomeados os padres Miguel Arcanjo da Encarnação e Egídio da Cunha Osório.

Aqui é importante ressaltar a intervenção do poder estatal durante o governo episcopal de D. José da Santíssima Trindade, particularmente no que se refere à indicação dos docentes do Seminário de Mariana:

Em 1832, foram proibidos de ministrar aulas no Seminário e expulsos da província de Minas, em decreto assinado por Diogo Feijó, os professores de Filosofia e Teologia, nomeados por Frei José. Tratava-se de Frei Manoel do Espírito Santo e Frei Antônio da Conceição, frades franciscanos que acompanharam o bispo da Bahia. A medida esteve associada à oposição consolidada contra a atuação das Ordens religiosas no Brasil. (ALMEIDA, 2015, p. 83)

No referente à manutenção financeira do Seminário, D. José buscou restaurar a Fazenda do local, que também estava em situação precária. Para tanto, nomeou o padre Frei Manuel do Espírito Santo como novo administrador. Além disso, o bispo também trocou correspondências com o então ministro do governo, Thomaz Antônio de Vilanova Portugal, descrevendo seus projetos para com o instituto em um ofício datado de 23 de dezembro de 1820. Nele o bispo

relata a situação em que o Seminário se encontrava, bem como pondera que os motivos que levaram à decadência do Seminário foram a falta de recursos para que se pudessem continuar as atividades; desta forma, tenta demonstrar ao representante do governo a importância em se reerguer o local:

[...] deste pio estabelecimento tem saído para outros os estados homens beneméritos que os tem servido, e ainda estão servindo com honra e dignidade, intentes restabelecê-lo, esperando o mesmo tempo com esta diligência, não só promover a glória de Deus, e da sua Igreja, como também que no mesmo Seminário se prepararem homens capazes para que com maior estudos em universidade sirvam dignamente a um outro estado. Tenho já feito para este fim algumas aplicações ainda da minha econômica subsistência, e pedido pelos meus ministros e párocos algumas esmolas, e tendo já começado a dar exercício ao mesmo Seminário, pretendo que no principio do próximo ano entrem para dentro os estudantes (AEAM, Arquivo 2, Gaveta 2, Pasta 36).

Após a reabertura do Seminário, uma das primeiras atitudes do bispo foi a reformulação dos Estatutos, que estabeleciam diretrizes acerca do governo do Seminário. Observe-se que D. José optou por não endossar a proposta de “transformar o local em um ‘Colégio de Artes e Disciplinas Eclesiásticas’, como propôs a Câmara de Mariana” (ALMEIDA, 2015, p. 24). Pelo contrário, ele reiterou o caráter fortemente religioso, eclesial e de direção episcopal do Seminário, que lhe fora conferido, segundo os ditames tridentinos, pelo primeiro bispo de Mariana, D. Frei Manoel da Cruz.

Foi o mesmo Dom Frei Manoel da Cruz que, em 1760, formulou e aprovou os primeiros Estatutos do Seminário. Estes Estatutos comportavam treze capítulos: o 1º abordava como deveriam se portar os membros do Seminário ao acordarem, exaltando, em sua primeira oração, o Santíssimo Sacramento e, posteriormente, fazendo o sinal da cruz. O 2º dizia respeito ao horário dos estudos, os quais deveriam acontecer até o sinal de aviso da missa. O 3º prescrevia que os alunos, às oito horas, deveriam ir às suas classes, e depois disso poderiam conversar até a hora da missa; após a missa teriam um momento de repouso. O 4º afirmava que, após o repouso, os alunos deveriam ir para seus quartos e estudar até às três horas, depois disso voltariam às classes, e ao final das aulas teriam uma recreação seguida de um momento de oração.

O capítulo 5º recomendava que, após a oração, os alunos voltassem a seus quartos para estudar até a ladainha e depois fossem ao refeitório; ainda neste capítulo, é indicada a realização de palestras de moral, e em seguida, os alunos fariam suas orações noturnas e retornariam a seus quartos. No 6º era dito que, aos domingos e dias santos, os alunos estudariam de oito às dez. O 7º capítulo abordava como os alunos deveriam tratar uns aos outros, devendo comungar todos os

meses e sendo proibidos de trazer consigo qualquer coisa de fora do Seminário, com exceção dos casos autorizados pelo reitor. O 8º descrevia os castigos a serem aplicados aos alunos caso riscassem livros ou paredes. Havia também uma restrição à entrada de pessoas de fora dentro dos quartos, além da proibição dos alunos de conversarem com pessoas de fora do Seminário nas missas, mesmo com aqueles que fossem parentes. No 9º era ditada como regra a proibição dos alunos se retirarem do Seminário sozinhos, sendo permitida sua saída apenas com o reitor ou com alguns dos padres; mesmo para irem à Catedral, deveriam estar em grupo e junto com o reitor.

O 10º capítulo abordava a proibição de qualquer tipo de armamento por parte dos alunos. O 11º mencionava o cancelamento dos dias de folga, já que as quintas-feiras eram utilizadas para descanso. O 12º capítulo relatava sobre o período de férias, que ocorreriam no decurso de um mês, a contar do oitavo domingo da Ascensão de Cristo até o terceiro domingo após Pentecostes; além disso, por ocasião do Natal, os alunos teriam oito dias de recesso, bem como na Páscoa e alguns dias de santos específicos, como Santo Inácio de Loyola. No 13º, e último capítulo do Estatuto, determinava-se o cumprimento efetivo dos outros capítulos, e a descrição dos castigos para aqueles que porventura não cumprissem as regras. Ainda na conclusão deste documento, é explicitada sua leitura, a ser promovida em comunidade no início de cada mês (TRINDADE, 1951, p.24-27).

O Estatuto reformulado por Dom José, como veremos a seguir, além de reorganizar as normas feitas anteriormente, conferiu uma atenção maior às questões de formação moral e de disciplina eclesiástica aos estudantes. O resguardo da autoridade eclesiástica nos assuntos do Seminário e o viés estritamente moral-religioso do ensino foram argumentos do padre Antônio Ribeiro Bhering para contestar o documento junto à Província de Minas Gerais, além de criticá-lo fortemente através da imprensa. Todavia, “permaneceu valendo até a sua morte [de D. José], e mesmo no episcopado seguinte, a supremacia da diocese e do prelado nos assuntos do Colégio episcopal de Mariana” (ALMEIDA, 2015, p. 83).

No capítulo inicial da primeira parte é abordada a temática do governo do Seminário, esclarecendo-se que o bispo é o encarregado de governar o instituto, “a [ele] estará sempre sujeito este Seminário [...] e sobre ele a aplicação, cuidado e zelo pastoral para que os seus oficiais e habitantes cumpram as obrigações [...] tirando-os e substituindo outros, como melhor e mais conveniente parecer” (AEAM, Arquivo 2, Gaveta 2, Pasta 36). Assim, a escolha de todos os

membros do Seminário era do bispo e, apenas em períodos de Sé vacante, este poderia ser substituído por outro membro do clero.

O novo Estatuto também expressava as diretrizes para a administração dos fundos do Seminário e da Fazenda, em que, todos os meses, deveriam ser prestadas contas ao procurador para que assim pudessem “se conhecer o argumento ou diminuição dos serviços dos feitores para se aplicarem as providências mais proporcionadas a fim de que não se destrua todo o Edifício como a experiência tem ensinado” (AEAM, Arquivo 2, Gaveta 2, Pasta 36). Também era postulado que deveriam existir quatro livros no Seminário: um deles descreveria todos os bens, os créditos, bem como os rendimentos anuais da Fazenda, para que assim a cada ano “se reverem e aprovarem por ordem do Excelentíssimo Prelado ou por quem lhe mandar por elas conhecer, se devem conservar o seu administrador, ou serventuários ou despedirem-se” (AEAM, Arquivo 2, Gaveta 2, Pasta 36). No segundo livro deveriam constar os rendimentos e despesas mensais, as esmolas que o procurador viesse a receber. No terceiro livro deveriam ser feitos os “assento[s] de todas as esmolas e pensões que derem os benfeitores e seminaristas nas suas matriculas e trimestres ou pensões dos estudantes que ficarem morando fora do seminário” (AEAM, Arquivo 2, Gaveta 2, Pasta 36). Por fim, no quarto livro deveriam ser registrados os nomes dos seminaristas separando aqueles que não residissem no estabelecimento. Todos os quatro livros permaneceriam em posse do reitor, podendo ser consultados pelo procurador quando fosse o caso. Além dos livros, ficou instaurado que deveria ser criado um arquivo que se manteria fechado, com acesso apenas pelo reitor, e nesse local ficariam guardados todos os papéis que pertencessem ao Seminário.

Na segunda parte, o exercício de autoridade e as diversas funções administrativas do Seminário foram discriminadas e distribuídas. Ao Procurador e ao Tesoureiro era outorgada a função de, a cada mês, levar até o reitor as receitas de contas e despesas, bem como o que se ficava devendo e os depósitos; estes relatórios deveriam ser assinados e, após tê-los verificado, o reitor deveria remetê-los ao bispo. O mesmo tipo de documento deveria ser feito anualmente, com acréscimos mensais.

Ao Reitor do Seminário era recomendado que conservasse todos em sua boa união, evitando qualquer tipo de desordem, que observasse se os preceitos eclesiásticos eram cumpridos e ainda “exporte com paciência aos que se mostrem pouco fervorosos nas obrigações cristãs e no aproveitamento dos seus estudos” (AEAM, Arquivo 2, Gaveta 2, Pasta 36). Ademais, deveria

observar os costumes e “os exortará caritativamente a reforma dos que não se conformar com a Lei Divina e a Humana, e cumprirá em fim com eles quanta se contem nos capítulos que pertencem a observância moral como a sua correção” (AEAM, Arquivo 2, Gaveta 2, Pasta 36). Também era papel do Reitor assistir a todos os atos da comunidade para que assim viesse a instruí-los da melhor forma possível. Por fim, cabia ao reitor ensinar a doutrina cristã aos escravos.

Ao Vice Reitor caberia as funções de atuar juntamente com o Reitor na fiscalização da conduta e observância dos Estatutos, estando também a seu encargo providenciar sobre a “limpeza da Igreja, Seminário, Dispensa e Cozinha e fazer que todas aquelas oficinas andem muito limpas e providas do necessário” (AEAM, Arquivo 2, Gaveta 2, Pasta 36), fazer as compras do refeitório, inspecionar a ordem do colégio, ministrar a primeira missa da manhã e cobrar as dívidas da casa, os aluguéis das propriedades e pagar as despesas do Seminário.

Quanto aos estudantes, o documento prescrevia que

O Seminário estava disponível para receber um total de trinta e dois jovens e o ingresso ocorria por volta de 12 anos. Dentre eles, vinte cinco pagavam pensões semestrais, além de arcar com as despesas relativas às roupas e aos livros necessários, podiam morar dentro ou fora do Seminário e optar pela carreira eclesiástica. Sete eram admitidos a título de pobreza, viviam em regime de internato e se tornariam obrigatoriamente padres, em média aos 23 anos. Nenhum deles era admitido sem a permissão do bispo, que analisava o atestado dos párocos com a descrição da vida e costumes dos candidatos. (ALMEIDA, 2015, p.26)

O vestuário, as obrigações e deveres a cumprir, o emprego do tempo letivo (feriados e distribuição das horas de estudo), e principalmente questões de observância moral. também constavam nos temas abordados na segunda parte do Estatuto. Assim, cabia aos seminaristas aprender a tratar uns aos outros com devido respeito, ficava proibido o uso de apelidos; deveriam cumprir todos os atos de comunidade e os ofícios que lhes fossem destinados pelo reitor. Em paralelo, os seminaristas deveriam evitar contato fora do Seminário e eram proibidos de sair da instituição, até em dias de feriado, sem a autorização do reitor e, mesmo com a autorização, era proibido “jantar ou pernoitar fora, [...] nem também estar fora do Seminário ao meio dia e ao toque das Trindades” (AEAM, Arquivo 2, Gaveta 2, Pasta 36). Dom José deu uma atenção maior à questão da observância moral, no capítulo 4º do estatuto fica claro que

a conservação de uma consciência pura é tão útil, como necessário em todas os Estados e muito mais recomendável aqueles que se preparam para o sacerdócio e nada pode haver mais próprio para este fim como a frequência dos ,

sacramentos da Penitencia e Eucaristia e os Santos Exercício da Oração e Meditação, por isso confessar se ão em todos os meses uma vez e comungarão e poderão fazer mais vezes se forem mandados com licença do Reitor. (AEAM, Arquivo 2, Gaveta 2, Pasta 36)

Além disso, deveriam os seminaristas ler em comunidade, às cinco da manhã, a adoração à Santíssima Trindade e depois ouvir a missa do Vice Reitor; às sete horas da noite voltavam a rezar em coro. Os alunos deveriam fazer silêncio nos momentos de estudo e nas orações mentais pela manhã.

Outro item abarcado pelo Estatuto foi o das normas de correção a serem aplicadas. É instruído ao Reitor que ele tivesse paciência para a correção, mas não deixasse de impor repreensões e castigos, mesmo humilhantes, quando se fizesse necessário; que ele tivesse “sempre diante dos olhos a doutrina do Evangelho Santo para que primeiro exorte ao que caiu depois repreenda e por fim castigue, lembrando se que busca o aproveitamento espiritual do seu irmão para não ser entregue ao tentador” (AEAM, Arquivo 2, Gaveta 2, Pasta 36). Sobre os castigos, é ressaltado que se “aproveitara das penitências e exercícios espirituais como também da abstinência e reclusão no próprio cubículo por alguns dias ate que se humilhe reconheça o seu crime e mostre emenda” (AEAM, Arquivo 2, Gaveta 2, Pasta 36). O refeitório é descrito no Estatuto como o local indicado para a prática das repreensões. Ainda neste capítulo, se declara que, para que um seminarista seja expulso, “basta que seja exportado, repreendido e que o seu crime seja escandaloso e cometido por três vezes para sofrer a sobredita pena” (AEAM, Arquivo 2, Gaveta 2, Pasta 36).

Na terceira e última parte, eram descritas a ordem escolástica ou observância literária, as quais o bispo considerava fundamentais para que assim “se espalhem por toda esta Igreja de Mariana as luzes, que nossos seminaristas adquirirem pelos seus estudos” (AEAM, Arquivo 2, Gaveta 2, Pasta 36). Dessa forma, foram estabelecidos os cursos de gramática latina, de filosofia natural racional e moral, teologia dogmática e moral, retórica, belas letras e história.

Por fim, o Estatuto descrevia com minúcias os ensinamentos que deveriam nortear as condutas dos estudantes do Seminário. Orientava sobre o ensino da retórica, da gramática latina, da filosofia, da teologia prática e dogmática. O Capítulo 2º da terceira parte do Estatuto aborda o ensino da *Gramática Latina* que deveria ser lecionado diariamente, duas vezes ao dia (pela manhã e pela tarde), sendo admitidos alunos que, porventura, não tivessem facilidade de ler os autores clássicos. E, ainda, ao final da cadeira o professor deveria atestar o aproveitamento e conduta,

bem como aplicar exames públicos, na presença do reitor para que se comprovasse o aproveitamento do indivíduo (AEAM, Arquivo 2, Gaveta 2, Pasta 36). A aula de retórica também era de grande importância na formação dos seminaristas, já que, segundo Dom José, é

[...] a arte de bem falar pois ela é a que ordena os pensamentos a distribuição e o ornato, e com isto ensina todos os meios e artifícios para persuadir os ânimos e atrair as vontades. E quanto não utiliza esta arte ate a hierarquia Eclesiástica? Ela admira a simplicidade dos Evangelhos com a sublimidade da locução e figuras das escrituras Santas com a grandeza da sabedoria oreada. (AEAM, Arquivo 2, Gaveta 2, Pasta 36)

O professor desta cadeira deveria ensinar de forma mais simples, recorrendo a dissertações e “dispondo-as sempre conforme à razão, à religião e a virtude que condenam o vicio” e, ao final do ano letivo, os alunos fariam seus exames. As aulas de filosofia são tratadas pelo bispo como uma das cadeiras mais importantes, pois seria através dela, em seu entender, que se aprenderiam as demais. Além disso, para Dom José, “deste estudo se espera grande utilidade aos que os frequentarem pela qual se pode preparar um clero capaz de edificar a Igreja e um cidadão hábil ao serviço da pátria e da República” (AEAM, Arquivo 2, Gaveta 2, Pasta 36). Assim, deveriam ser ensinadas com clareza as tarefas, tendo as explicações necessárias para que os alunos aprendessem, para além das regras, a “sutileza dos pensamentos proferidos nos argumentos que lhes propuserem”. Essas aulas eram ministradas em dois horários por dia, ocorrendo exame ao final de cada matéria. Já a Teologia Prática e Dogmática era considerada o

ponto mais essencial da salvação das almas, que a sagrada teologia ensina, e nas verdades reveladas que a relação impugna, querendo a moldar a Lei de Deus, as disposições da Santa Madre Igreja e a sujeição que a natureza, a razão e os preceitos divinos ordenam aos soberanos da terra, ao modo de pensar da filosofia infectada e as inclinações da paixão de cada um. (AEAM, Arquivo 2, Gaveta 2, Pasta 36)

Todo eclesiástico tinha obrigação de estudar Teologia, era a única dentre as aulas que não tinha horário fixo, sua duração era de uma hora e meia por dia. Os estudantes eram submetidos a sabatinas, sendo explicitado no Estatuto que nenhum deles chegaria ao sacerdócio sem ser aprovado nessa cadeira.

Tal conteúdo do ensino, fortemente arraigado aos preceitos morais e à valorização do estado e da autoridade religiosa, afastava-se parcialmente da orientação do Iluminismo ilustrado português, com valorização dos saberes experimentais e naturais. Também não seguia a reforma adotada no Seminário de Olinda, em 1800.

Dom Frei José mantém mais uma vez silêncio diante do ensino desses conhecimentos, especialmente dos relacionados ao mundo natural. Até poderíamos supor que ele faz isso por considerar que um Seminário tinha como principal função formar sacerdotes. Contudo, essa colocação não se sustenta quando reconhecemos que desde o fim do século XVIII os conhecimentos contemplados pela Filosofia natural eram concebidos como importantes para formação dos letrados em geral, funcionando até mesmo como credencial para a inserção neste universo. Era a partir dessa área do conhecimento que a ciência moderna estruturava um novo método, pautado na observação, experimentação e comprovação. [...] Além de não mencionar esses conteúdos, Dom Frei José definiu que o método de estudo adotado seria o Silogístico e Socrático, acompanhado da realização de disputas pautadas no autor estipulado pelo mestre. Nota-se que enquanto o bispo de Mariana propôs que este método fosse utilizado no Seminário de Mariana, o prelado de Olinda julgava necessário dizer apenas no que ele consistia, talvez se valendo da sugestão de Verney de iniciar o estudo pela história da Filosofia. O Silogismo fora uma das bases do modelo de educação escolástico e embasara o ensino por um longo período no reino e em seus domínios. (ALMEIDA, 2015, p. 118-119)

Em paralelo, pode-se cogitar que o Estatuto de 1821, aprovado por D. José da Santíssima Trindade, tenha sido utilizado como inspiração para a organização de outros estabelecimentos de ensino (inclusive eclesiástico), a exemplo do *Regulamento do Seminário da Imperial Casa de N. Senhora Mãe dos Homens da Serra do Caraça*, pelo superior desta instituição, padre Leandro, em 1831.

No *Regulamento* de 1831, encontramos, além das regras a serem seguidas pelos oficiais da casa e pelos alunos, o predomínio do estudo do latim, exercícios de memória, o uso corrente da retórica e emulação não só nas aulas como nas atividades extraclasse, tais como as academias literárias, e atividades físicas por meio de jogos recreativos. [...] Este modelo de ensino, embora em voga em instituições religiosas europeias, já era fortemente criticado em países onde o Liberalismo não aceitava o ensino religioso. No caso brasileiro, as críticas liberais a esse tipo de ensino só se intensificaram a partir dos anos de 1870 com as reformas chamadas de instrução pública. (TEIXEIRA; FERNANDES; MARTINS, 2015, p. 249)

E foi no tópico que incluía a formação eclesiástica que se concentraram as principais reformas do Estatuto de D. José da Santíssima Trindade. Quando comparado com o documento aprovado por D. Frei Manoel da Cruz, é possível verificar que o texto de 1821 explorou mais a organização e disciplina, tanto dos estudantes como do clero que atuava no Seminário. Além disso, o novo Estatuto visava um maior controle dos gastos e dos rendimentos do Seminário, na tentativa de manutenção de uma instituição que trabalhasse em prol de um projeto de reforma que Dom José pretendia realizar na Diocese. Um seminário consolidado, formando um clero organizado e regrado, atuaria como a base desse projeto que o bispo tentou implementar na província de Minas Gerais.

Desde 1814, a Companhia de Jesus havia sido restaurada, e suas lideranças intelectuais propugnavam uma preparação do clero pautada na escolástica (TRINDADE, 1951, p.36). Foi conferido grande cuidado à observância moral, à correção e ao conteúdo das disciplinas lecionadas (VASCONCELOS, 1935, p. 87).

Tal viés formativo encontrava-se obviamente associado a um alinhamento à liderança da Santa Sé, o que era fortemente criticado pelos liberais: “BISPO - um mero executor das ordens do Papa (no sistema servil)... Um soberano executor das leis de Deus na sua Diocese (segundo o sistema liberal)” (HORÁCIO, v. 6, n. 1, p. 68-69). Não casualmente, as críticas estendiam-se à direção do Colégio do Caraça, fundado pouco depois de iniciado o episcopado de Dom José da Santíssima Trindade, e que “funcionou como uma Escola Apostólica para formação do clero lazarista e foi dirigido pelos padres da Congregação da Missão”. Ele recebeu de “D. João VI o título de Real Casa da Missão e, em 1824, do Imperador Pedro I, o de Imperial casa” (HORÁCIO, v. 6, n. 1, p. 69).

O Colégio do Caraça gozava de grande apoio do bispo Dom José que, por vezes, recomendava missões e defendia os lazaristas em momentos de conflito com seus opositores. Mas empregando a expressão “jesuíta” como uma generalização da condição eclesiástica, *O Universal* manifestava-se claramente contrário ao ensino ali ministrado: “Quando veremos os nossos jesuítas do Caraça inibidos de influir sobre o espírito da mocidade e de preparar na província de Minas o longo reinado da superstição e do despotismo?” (HORÁCIO, v. 6, n. 1, p. 69)

Além disso, como vimos, D. José enfrentou outra situação de conflito em seu governo diante do Seminário. No ano de 1829, o bispo exonerou do cargo de professor de filosofia o padre Antônio José Ribeiro Bhering, justificando esta ação com a acusação de que o dito padre estaria pregando em suas aulas “teorias filosóficas que se confrontavam com os dogmas da Igreja Católica” (SELINGUARDI, 2007, p. 134). O padre Bhering entrou com um pedido junto ao Conselho Geral da Província, a fim de refutar a ação do bispo. O Conselho, então, enviou a D. José, em 1831, um ofício, demandando que o bispo esclarecesse algumas questões:

Para corresponder ao Conselho Geral da Província, preciso que V. Ex^a com a exigida maior brevidade haja de comunicar me os seguintes esclarecimentos. 1º quanto pagarão antigamente os estudantes, que frequentarão as aulas do Seminário de Mariana, residindo fora dele. 2º quanto pagão atualmente. 3º em virtude de que Lei ou Ordem. 4º por que razão se alterou a prática sempre seguida de frequentarem gratuitamente as aulas do Seminário aqueles estudantes, neste não residirão. 5º quem foi o instituidor do Seminário, quem o

dotou e quais as condições com que se fez a doação, e se estas foram todas cumpridas ou se alteradas, como, quando, e por quem. 6º que se remetão cópias autenticadas de todos os esclarecimentos pedidos. Deus Guarde a V. Exª ... (AEAM. Arquivo 2. Gaveta 2. Pasta 36)

Dom José então responde as questões enviadas pelo Conselho, na seguinte ordem: “1ª Não sei, 2º 800 reis anuais, 3º Pelo Estatuto do mesmo Seminário, 4º Pela necessidade, 5º Primeiro bispo desta Diocese D. Frei Manoel da Cruz, e ao mais deste artigo, respondão os defuntos, 6º Não tenho rendimentos para satisfazer o prolixo trabalho dos amanuenses” (AEAM. Arquivo 2. Gaveta 2. Pasta 36).

Todavia, de acordo com Selinguardi, como o Seminário, segundo os preceitos jurídicos do Império, não estava sujeito ao poder provincial e sim ao poder central, o Conselho, depois de renovar este pedido de explicações, não moveu nenhuma ação contra o bispo (SELINGUARDI, 2007, p. 135). Igualmente ineficaz foi a moção do padre Bhering contestando os Estatutos do Seminário, como anteriormente mencionado.

Devido à carência de estabelecimentos educacionais no Brasil, Dom José manteve a destinação anterior do Seminário, que acolhia não somente os direcionados à vida sacerdotal, mas também os meninos e jovens da elite mineira, que viriam a atuar posteriormente na burocracia de Estado e em funções liberais (AZZI, n. 157, 1982, p. 566-568). Diogo de Vasconcelos indica, em paralelo, que D. José atentou ao amparo dos meninos pobres, mediante a subvenção a um orfanato (VASCONCELOS, 1935, p. 87).

De acordo com Freitas, segundo as determinações do Concílio de Trento, competia ao bispo cuidar da conservação e da prosperidade do seminário diocesano (FREITAS, 1938, p. 30-38). Esta é também a postura de Dom José, continuamente atento à formação espiritual dos alunos e, principalmente, à disciplina interna do Seminário. Seu propósito era o de assegurar a retidão moral e espiritual do clero, para, assim, melhorar sua atuação no Bispado, como podemos perceber no relatório decenal feito em 1827 pelo bispo e enviado ao papa:

Apliquei minha primeira e diligente atenção ao Seminário dos ordinandos, querendo-o tão prestante como delineado pelo Sacrossanto Concílio de Trento. De fato, o meu predecessor Dom Frei Manuel da Cruz, também fundador deste Bispado, instituiu este seminário que, em época anterior, tanto resplandeceu a ponto de numerosos alunos, formados nas suas disciplinas, fulgirem com singular brilho não só em dignidades eclesiásticas mais ainda nas profanas. Mas (agora) totalmente desaparelhado e como que abandonado: ignoro se por alguma falta de recurso ou por incúria de seus administradores (mormente no período de tempo da sede vacante). Os prédios em ruínas, o patrimônio dissipado e, ultimamente, sem alunos e sem funcionamento; logo nesta província, onde apenas existia um único curso de Filosofia Racional e

Moral, e pouco frequentado! Em razão disto, dediquei-me em reparar os prédios e em recuperar o patrimônio remanescente: e finalmente, não sem grandes sacrifícios e despesas, reabri o mesmo seminário, no início do ano de 1821, dotando-o de mestres idôneos: assim renascer os cursos de Gramática Latina, de Filosofia Racional e Moral, de Teologia Dogmática e Moral, agora também de Retórica, de tal forma que os clérigos ali instruídos se façam dignos ministros para cumprir as funções eclesiásticas. (AEAM. Arquivo 1. Gaveta 2)

As ações do bispo diante do Seminário nos mostram que ele conferiu importância a este estabelecimento como instituição de formação na sua Diocese. A busca por uma ação de certa forma mais controlada e efetiva dos alunos que posteriormente viriam a se tornar membros do clero em Minas, serviu como um auxílio ao projeto de reforma que Dom José tentou implantar na Diocese de Mariana.

Apesar de toda ação de Dom José frente ao Seminário, em 1835, quando vem a falecer, o Seminário volta a passar por tempos difíceis e novamente entra em estado de vacância até o ano de 1844. (SELINGUARDI, 2007, p. 137)

Considerações finais

O artigo faz parte de uma pesquisa maior que tem por objetivo promover uma análise do governo episcopal de Dom Frei José da Santíssima Trindade, situando-o como uma liderança político-religiosa atuante em Minas Gerais no início do século XIX, além de analisar como suas ações afetaram a vida social e política da província mineira. Nesse texto focamos em analisar o Seminário de Mariana, enquanto instituição de formação em Minas.

Como vimos, o Seminário esteve em período de vacância antes da chegada do bispo à Diocese. Dom José, antes de assumir o Bispado em Mariana, teve uma importante atuação no Convento de São Francisco da Bahia. Desta forma, podemos considerar que, para Dom José, a boa formação sacerdotal, mesmo dos leigos, era a chave para a realização da reforma que a Diocese mineira necessitava. Assim, ele buscou no seu episcopado uma ação regrada do Seminário, uma formação ao mesmo tempo educacional e religiosa. Segundo sua ótica, a doutrina e os ritos litúrgicos deveriam ser seguidos de forma mais rígida possível, e essa reforma do Seminário, do clero e dos leigos em seu governo teria sido a base para a reforma ultramontana que aconteceria anos depois da sua morte.

Fontes Manuscritas:

Arquivo Eclesiástico da Arquidiocese de Mariana (AECM), Mariana/MG:

Documento de José Manoelo Almeida, destinado ao Bispo D. Frei José da Santíssima Trindade. Arquivo 2. Gaveta 2. Pasta 36

Estatutos Para o Regimento do Seminário Episcopal de Nossa Senhora da Boa Morte Da Leal Cidade de Mariana no Ano de 1821. Arquivo 2. Gaveta 2. Pasta 36.

Participação ao Ministro do Estado, Thomas Antônio de Vila Nova Portugal sobre a reedificação do Seminário. Arquivo 2. Gaveta 2. Pasta 36.

Relatórios Decenais D. José da Santíssima Trindade (1827). Arquivo 1. Gaveta 2.

Fontes Digitalizadas:

O SACROSANTO E ECUMÊNICO CONCÍLIO DE TRENTO. Em latim e Portuguez: dedica e consagra aos Excell. e Rev. Senhores Arcebispos, e Bispos da Igreja Lusitana, João Baptista Reycend. Lisboa: Na officina Patriarc. De Francisco Luiz Ameno. M.DCC.LXXXI. Com Licença da Real Meza Censoria, e privilégio Real. Tomo II.

Referências Bibliográficas:

ALMEIDA, Gabriela Berthou. Jogos de Poderes: o Seminário de Mariana como espaço de disputas políticas, religiosas e educacionais (1821-1835). 182 f. 2015. **Dissertação (Mestrado em História)**. Campinas, Unicamp, 2015.

ALVES, Herinaldo Oliveira. Traços biográficos do cônego Luis Vieira da Silva: ser cristão na América Portuguesa (séc. XVIII – sociabilidade e identidades sociais). **Revista Brasileira de História das Religiões**, Maringá (PR), v. III, n.9, jan/2011.

AZZI, Riolando. Um Franciscano entre os Bispos Reformadores. **Revista Convergência**. Ano XVII, n. 157, p- 564-576, nov. 1982.

DIAS, Daniele Rezende Berbert. Universo das letras: o desdobramento da reforma pombalina da educação em Minas Gerais colonial. 86 f. 2009. **Dissertação (Mestrado em História)**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

FREITAS, José Higino de. Aplicação no Brasil do Decreto Tridentino sobre os Seminários até 1889. **Tese (Direito Canônico)**. Pontifícia Universidade Gregoriana. Roma, 1938.

HORÁCIO, Heiberle Hirsgberg. Apontamentos sobre o embate entre os liberais mineiros e o bispo de Mariana Frei José da Santíssima Trindade no Primeiro Reinado. **Sacrilegens**, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 60-74, 2009.

LAGE, Lana. As Constituições da Bahia e a Reforma Tridentina do Clero no Brasil. In: FEITLER, Bruno; SOUZA, Evergton. (orgs.). **A Igreja no Brasil: normas e práticas durante a vigência das Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia**. São Paulo: Ed. Unifesp, 2011.

MEDEIROS, Thiago Gomes. Entre cartas e escritos: a trajetória do padre Gabriel Malagrida e o Seminário Jesuíta da Parahyba (séculos XVII e XVIII). 161f. 2017. **Dissertação (Mestrado em História)**. João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, 2017.

RODRIGUES, José Carlos. **Idéias Filosóficas e Políticas em Minas Gerais no Século XIX**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1986.

SELINGUARDI, Sérgio Cristóvão. Educação Religiosa, disciplina e poder na Terra do Ouro: A história do Seminário de Mariana, entre 1750 e 1850. 222f. 2007. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2007.

TEIXEIRA, Flávio Augusto de Freitas; FERNANDES, Thales Contin Fernandes; MARTINS, Karla Denise Martins. A atuação lazarista na Diocese de Mariana (1820-1875). **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 15, n. 1, p. 242-255, jan./jun. 2015.

TRINDADE, Raymundo. **Arquidiocese de Mariana. Subsídios para sua história**. 2ª ed. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1953.

VASCONCELOS, Diogo. **História do Bispado de Mariana**. Belo Horizonte: Edições Apolo, 1935.

Sociabilidades, espaço público e formação do povo em Minas Gerais no período regencial (1831-1840)

Sociabilities, public space and people formation in Minas Gerais during the Regent government (1831-1840)

Marcilaine Soares Inácio

Doutora em Educação
Universidade Federal de Minas Gerais
marcisoares@yahoo.com.br

Luciano Mendes de Faria Filho

Doutor em Educação
Universidade Federal de Minas Gerais
lucianomff@uol.com.br

Recebido em: 18/07/2019

Aprovado em: 01/09/2019

Resumo: O artigo sintetiza parte dos resultados de uma investigação sobre a relação entre política e educação em Minas Gerais, tomando como objeto as sociedades políticas, literárias e filantrópicas no período regencial (1831-1840). Essas associações multiplicaram-se, em todo o Brasil, durante as Regências. Para um grupo de políticos e letrados mineiros, membros do setor abastecedor, a instalação das Regências funcionou como uma estrutura de oportunidades políticas. Sua inserção no movimento associativo foi um espaço de aprendizado da arte de governar e de arregimentação de votos que lhes abriu espaço para a participação política e, conseqüentemente, para conduzirem o nascente Estado Nacional brasileiro na direção do liberalismo moderado. Para tanto, esses sujeitos se engajaram na criação e na manutenção de associações políticas, literárias e filantrópicas que se constituíram em espaços privilegiados de formulações de diagnósticos e de projetos individuais, mas também coletivos. Esses últimos entendidos como projetos político-culturais que tinham em vista a formação do povo.

Palavras-chave: Sociabilidades; espaço público; formação do povo.

Abstract: This article synthesizes part of the findings of an investigation on the relationship between politics and education in Minas Gerais State, which focused on the political, literary and philanthropic societies during the Regent times (1831 – 1840). Such associations emerged not only in Minas Gerais State but also all around Brazil. The establishment of the Regencies worked as the opening for political gains for a group of politicians and well-educated citizens involved with the supply sector. They capitalized from participating in such organizations both by mastering the art of governing and by amassing votes, which led them to effective political engagement and, consequently, conduct the budding Brazilian national state towards a form of moderate liberalism. Thus, these individuals industriously engaged themselves in both founding and sustaining such organizations which later on became privileged spaces for political prognosis,

for the creation of both individual and collective political projects. The latter understood as political-cultural projects with a view to educate to the people.

Keywords: Sociabilities; public space; people formation.

Na produção historiográfica brasileira os termos “período regencial” ou “Regências” referem-se ao tempo decorrido entre os anos de 1831 e 1840. Em 7 de abril de 1831, o Imperador Dom Pedro I renunciou ao trono do Império do Brasil em favor de seu filho Dom Pedro II, à época com 5 anos de idade. Essa renúncia, conhecida na historiografia como Abdicação, deu-se em meio a um complexo quadro de tensões, sobretudo políticas, que vinha se configurando desde que Dom Pedro I declarou a Independência do Brasil em relação a Portugal, em 7 de setembro de 1822. A abdicação do trono por Dom Pedro I é o acontecimento que assinala o início do período regencial.

No momento em que o imperador Dom Pedro I abdicou do poder em favor de seu filho, então herdeiro do trono brasileiro, Dom Pedro de Alcântara tinha apenas 5 anos de idade. A Constituição brasileira de 1824 (Capítulo V) previa, para esse caso, que o Império deveria ser governado por regentes, até que o herdeiro atingisse a maioridade (18 anos). Foi o que ocorreu até 23 de julho de 1840 quando o Senado declarou Dom Pedro II como capaz de ocupar o trono do Império Brasileiro, mesmo estando ele, à época, com 14 anos de idade. As manobras e as articulações políticas que resultaram na antecipação da maioridade de Dom Pedro II ficaram conhecidas como Golpe da Maioridade. A coroação de Dom Pedro II, decorrente da declaração de sua maioridade, é o marcador temporal que encerra esse período da história brasileira.

O período regencial, durante muito tempo, foi representado na historiografia brasileira como um momento turbulento e instável, marcado pelo caos, pela desordem, pela anarquia, dentre outros adjetivos que guardam uma relação de sinonímia com os citados. Atualmente, o interesse por essa fase da história do Brasil tem crescido e os trabalhos demonstram, ao contrário do que se pensava, que as Regências não podem ser definidas como um momento de indefinição e instabilidade política. Os anos decorridos entre a abdicação de Dom Pedro I e a declaração da maioridade de Dom Pedro II têm sido considerados como um momento crucial da construção

do Estado brasileiro, caracterizado pelos intensos debates/embates entre os diversos projetos¹ de construção do Estado e por lutas pela participação nas decisões políticas.

Nessa conjuntura, a criação de associações públicas e de uma rede de periódicos a elas vinculados se configurou como um projeto coletivo de formação do povo e foi uma das estratégias adotadas para auxiliar as autoridades públicas a manter a ordem e a tranquilidade ameaçada pelos embates políticos e pelas possibilidades de levantes populares. As associações e sua rede de periódicos constituíram-se em instrumentos-armas, mobilizadas tanto pelos liberais moderados, quanto exaltados e restauradores, para a luta política e ideológica que se travou naqueles anos de regência, sobretudo na fase liberal (1831-1834).

O presente artigo tem por objetivo apresentar, de forma sintética, parte dos resultados de uma pesquisa sobre a relação entre política e educação em Minas Gerais, tomando como objeto de investigação as sociedades políticas, literárias e filantrópicas no período regencial (1831-1840). Para tanto, primeiramente, discutimos como as formas e os espaços de sociabilidades formais, novas e tradicionais, entrelaçaram-se na tessitura de um espaço público híbrido e na configuração de uma esfera pública de poder em Minas Gerais. A partir do conceito de projeto (VELHO, 1997) e do conceito de sociabilidade, entendida como microclima e rede organizacional (SIRINELLI, 2003), buscamos demonstrar que as associações políticas mineiras se constituíram como espaços de elaboração e execução de projetos individuais e coletivos. Em seguida, abordamos a expansão do movimento associativo mineiro, relacionando-o à Abdicação de Dom Pedro I. Também analisamos o léxico e a linguagem política, mobilizados como instrumentos-armas, nos debates promovidos no espaço público pelos sujeitos envolvidos com as associações. Na terceira parte do texto, por meio de analogias, explicitamos que a associação foi um importante microcosmo de aprendizado político e de experiência com as dinâmicas de funcionamento do Estado, bem como se constituiu como estratégia de arregimentação de votos para um pequeno grupo de políticos e letrados oriundos do setor abastecedor mineiro. Por fim, argumentamos no sentido de demonstrar que o associativismo mineiro se configurou como o que

¹ Basile (2006b) assinala a existência de três projetos políticos de Estado postos em ação, sobretudo, por meio da imprensa periódica, durante as Regências. Grosso modo, o projeto de Brasil Moderado manifesto na defesa da divisão de poderes entre o rei e os representantes do povo (parlamento). O projeto de Brasil Exaltado elaborado pelos adeptos do Liberalismo Radical, vertente que, na linha jacobinista, procurava conjugar os princípios do liberalismo clássico com os ideais democráticos sem, no entanto, abrir mão de práticas autoritárias. É o projeto de Brasil Caramuru. Os caramurus ou restaurados eram adeptos de uma terceira vertente do liberalismo, de matriz conservadora, que adotava postulados do liberalismo clássico como o constitucionalismo, a divisão dos poderes, representação, direitos de cidadania, sem prescindir de um Estado forte e reticente a reformas.

se pode chamar de projetos coletivos de formação do povo ou projetos político-culturais. Tais projetos, entendidos como educativos, têm um caráter multidimensional. Se, por um lado, a dimensão política deixa-se notar pelo esforço de difusão da cultura política liberal, por outro, a dimensão cultural pode ser observada no empenho em levar as Luzes do saber a quem não as possuía.

Sociabilidades intelectuais na tessitura dos espaços públicos no período regencial: nuances e análises possíveis

Em Minas Gerais, o período regencial, comparado aos momentos históricos imediatamente anterior e posterior, foi fecundo para o desenvolvimento das associações tanto na pluralidade das formas, quanto na quantidade. Assim a maçonaria, as sociedades literárias, as científicas, as filantrópicas e as políticas, secretas e públicas, se multiplicaram em todo o Brasil. Contudo, os agrupamentos religiosos (irmandades, confrarias, arquiconfrarias, ordens terceiras e misericórdias), típicos do Brasil Colonial, permaneceram na cena pública durante todo o século XIX. Ainda que enfraquecidas, em relação ao vigor do século anterior, essas últimas permaneceram como importante espaço de sociabilidade e se imbricaram com as novas sociabilidades características da configuração de uma esfera pública de poder, bem como da modernidade política.

Observando-se as sociabilidades na longa duração, é possível perceber que no período regencial há o predomínio das sociabilidades políticas. A proliferação dos espaços de sociabilidades que tendiam à maior laicização (BOSCHI, 2007, p. 75), dentre os quais podemos apontar as associações mineiras do período regencial, pode ser localizada no bojo de dois fenômenos complementares, porém distintos: a difusão do Iluminismo e a configuração de uma esfera pública de poder. Tal esfera “compõe-se de forças que pretendiam influenciar as decisões do poder estatal apelando para um público pensante a fim de legitimar reivindicações ante esse novo fórum” (HABERMAS, 2005, p. 78).

Essas novas formas de sociabilidades possuem contornos específicos e relacioná-las à difusão do Iluminismo e à configuração de uma esfera pública de poder, nos termos definidos por Habermas (2005), implica gerar uma diferenciação entre o princípio que orienta as novas sociabilidades e o princípio que orienta as sociabilidades tradicionais. A formação das últimas se orienta, principalmente, pela prática da caridade; a das primeiras, pela filantropia.

Os adjetivos – novas e tradicionais –, no entanto, não são suficientes para darmos conta das peculiaridades que as novas formas de sociabilidade comportam. Um caminho viável para pensar tais peculiaridades consiste em recorrer à tipologia das formas de sociabilidades formais, elaborada por Morel (2005). Segundo o historiador, as sociedades políticas podem ser definidas como aquelas que se constituem com o objetivo explícito de pressão direta ou de intervenção na cena pública (MOREL, 2005, p. 222). Nas análises empreendidas pelo pesquisador, a expressão “cena pública” parece manter uma relação de sinonímia com o conceito de esfera pública de poder elaborado por Habermas (2005).

Considerando que tal esfera pública de poder “compõe-se de forças que pretendiam influenciar as decisões do poder estatal”, por meio da mobilização de um público pensante, todas as formas de sociabilidade modernas (maçonaria, sociedades literárias, científicas, filantrópicas, pedagógicas entre outras) podem ser consideradas políticas, visto que são instituições da esfera pública. Assim, as associações criadas em Minas no período regencial consistiam-se “[num]a esfera das pessoas privadas reunidas em um público”. O intuito era constituir-se como uma força capaz de influenciar as decisões do poder estatal conduzindo o nascente Estado brasileiro, objeto de disputa naquele momento histórico, na direção desejada pelos liberais moderados, pelos liberais exaltados ou pelos conservadores. Assim, podemos afirmar que as associações mineiras do período regencial são associações políticas.

Contudo, elas também se constituíram em espaços privilegiados de formulações diagnósticas e de projetos individuais e coletivos para o Estado Nacional. Cabe-nos perguntar de que modo as referências, os repertórios e as sensibilidades dos sujeitos, bem como as condições políticas, econômicas e culturais, se entrelaçaram, se condicionaram e foram ressignificadas na elaboração desses projetos individuais e coletivos, esses últimos entendidos como projetos político-culturais, delineados num espaço de sociabilidades específico: as associações mineiras do período regencial.

Destaque-se que aqui operamos com o termo “projeto” no sentido que lhe confere Gilberto Velho (1997), ou seja, entendido como conjunto de ideias elaborado e construído a partir de experiências socioculturais, de um código de vivências e de interações interpretadas. Tem-se um projeto quando há ação com algum objetivo predeterminado. Sua formulação ocorre em um campo de possibilidades circunscrito, histórica e culturalmente, tanto no plano individual como no coletivo, por temas, prioridades e paradigmas culturais. A possibilidade de comunicação é condição para sua existência. Sua verbalização, por meio de um discurso, permite acessá-lo e

colher informações mais precisas sobre ele. Nesse movimento de comunicação, devemos atentar para a reflexão e para a explicação que o sujeito faz sobre sua ação e conduta antes, durante ou depois que age (VELHO, 1997, p. 23-29).

A ideia de que as associações políticas mineiras se constituíram como espaços de elaboração e execução de projetos individuais e coletivos pode ser complementada pelas reflexões de Sirinelli (2003). Segundo o historiador, todo grupo de intelectuais, no nosso caso os políticos e os letrados envolvidos no movimento associativo mineiro, organiza-se a partir de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum de afinidades que alimentam o desejo e o gosto de conviver (SIRINELLI, 2003, p. 248). Essa acepção, que podemos chamar de microclima, é uma das acepções que, segundo o pesquisador, o termo sociabilidade comporta. O segundo significado, complementar ao primeiro, é o de rede organizacional.

A ideia de rede organizacional remete-nos aos espaços de sociabilidades ocupados e percorridos, concomitantemente ou alternadamente, pelos políticos e letrados mineiros tais como as câmaras municipais, o Conselho Geral da Província e os jornais, entre outros, considerados como lugares de “fermentação intelectual e de estabelecimento de relações afetivas” (SIRINELLI, 2003, p.249) que produziram, entre outros efeitos, o engajamento desses sujeitos no movimento associativo das regências.

Movimento associativo das Regências: multiplicidade, léxico e linguagem política no espaço público.

Wernet (1978) e Guimarães (1990) apontam as agitações que antecederam a Abdicação de Dom Pedro I como desencadeadores do movimento associativo verificado no período regencial. Dentre outras agitações, a mais marcante, nesse momento histórico, é conhecida como Noite das Garrafadas e data de 13 de março de 1831. Os defensores de Dom Pedro I e seus opositores, armados com garrafas de vidro e pedaços de pau, entraram em luta nas ruas do Rio de Janeiro. O conflito foi marcado por agressões e por trocas de insultos e provocações. De acordo com Wernet (1978, p. 24), logo que as notícias do acontecimento ocorrido no Rio de Janeiro chegaram a São Paulo, foram pensadas várias ações para fazer frente às ofensas à liberdade e à independência do Brasil, assim como à honra dos brasileiros. Dentre elas, a criação da Sociedade dos Defensores da Liberdade e da Independência Nacional foi considerada a mais eficaz.

Conforme Guimarães (1990), estimulado pela iniciativa dos paulistas e, ciente da necessidade de preservação da ordem, da fragilidade do governo estabelecido com a instalação da

Regência, bem como da criação de mecanismos políticos e sociais que pudessem sustentá-lo, o jornalista e político Borges da Fonseca, um liberal exaltado, viu com entusiasmo a instalação de um grêmio patriótico, criado nos moldes da Sociedade dos Defensores de São Paulo, cujas virtudes, em contraposição às sociedades secretas, lhe pareciam adequadas ao contexto histórico. Assim, foi fundada, em 10 de maio de 1831, a Sociedade Defensora da Liberdade e da Independência Nacional, no Rio de Janeiro. Em seguida, a agremiação começou a ser organizada nacionalmente e espalhou-se de forma rápida por todo o Brasil, chegando a liderar uma rede de 89 associações congêneres, que se concentravam, principalmente, nas províncias do Rio de Janeiro, de São Paulo e de Minas Gerais (GUIMARÃES, 1990).

Em Minas Gerais, como em São Paulo e no Rio de Janeiro, o clima de agitação que sucedeu a Abdicação (7 de abril de 1831) foi elemento propulsor do movimento associativo. O surto associativo verificado em Minas nos primeiros anos das Regências deve-se, em boa parte, à criação de filiais da Sociedade Defensora da Liberdade e Independência Nacional do Rio de Janeiro. Contudo, diferentemente das províncias vizinhas, parecem ter sido as agitações que antecederam o episódio da Abdicação as responsáveis por detonar o movimento em Minas.

No dia 27 de março de 1831, foi instituída, na capital da província mineira, Ouro Preto, a Sociedade Promotora da Instrução Publica por um grupo de políticos e letrados de destaque no âmbito municipal, provincial e imperial. A partir da instituição da Promotora em Ouro Preto e, sob o impulso da Defensora do Rio de Janeiro, as associações espalharam-se por toda a província mineira. Ao longo da pesquisa, foi possível identificar 38 associações instituídas entre 1831 e 1840. A fase liberal das regências coincide com a explosão do movimento associativo; já a fase conservadora, caracteriza-se por um arrefecimento do associativismo.

Guimarães (1990, p. 272-273) informa que Minas possuía 28 filiais da Sociedade Defensora da Liberdade e Independência Nacional. Contudo, as fontes documentais consultadas, nos permitem dizer que elas chegaram a um total de 33. Além dessas, outras seis sociedades se denominavam defensoras, mas não da liberdade e Independência, quais sejam: Sociedade Defensora e Promotora dos Direitos do Cidadão (Paracatu); Sociedade Defensora Campanhense² (Campanha); Sociedade Curvelana Defensora da Legalidade (Curvelo); Sociedade Juvenil Defensora da Constituição e Liberdade (Patafufu); Sociedade Reformista Defensora da

² É possível que essa seja a filial campanhense da Defensora do Rio, que foi designada dessa forma para abreviar o nome, mas também pode ser outra agremiação criada naquela vila.

Constituição e Liberdade Nacional (Mateus Leme); e Sociedade Defensora do Throno e da Constituição (Ouro Preto).

Entre as 38, 6 são promotoras: a Promotora da Instrução Publica de Ouro Preto, à qual aludimos acima, e outra de mesmo nome, criada em Gouveia; a Sociedade Promotora do Bem Público da Vila do Príncipe (Serro) e a de Cabo Verde; a também Promotora da Instrução Pública e Pacificadora do Centro (Formiga); e a Sociedade Promotora da União e Defensora do Centro (Januária). Quatro delas se autodenominaram filantrópicas: a Sociedade Philantropica de Campanha e a Sociedade Philantropica de Itabira do Mato Dentro; a Sociedade Philantropica, Anti-Restauradora, Amante da Lei, Liberdade e Independência Nacional de Santa Quitéria e a Sociedade Philantropica Muzical de Campo Belo.

Houve, também, a Sociedade dos Amigos da Beneficência (Diamantina); a Sociedade dos Amigos da Beneficência e Opositora da Ilegalidade (São Romão); a Sociedade Patriótica Marianense (Mariana); a Sociedade Pacificadora, Philantropica e Defensora da Liberdade e Constituição (Sabará); a Sociedade Cultora da Religião e Sustentadora da Lei e Liberdade (Congonhas do Sabará); a Sociedade Betinense Anti-Restauradora e Defensora da Liberdade (Betim); a Sociedade Sustentadora do Governo Legal do Senr. Dom Pedro Segundo (São Gonçalo); e a Sociedade Provincial Mineira (Barbacena).

Enumerar tantos nomes pode tornar a leitura desse texto enfadonha, entretanto, tal procedimento nos parece profícuo uma vez que nos permite repertoriar e analisar as palavras a que recorrem os sujeitos para nomear as associações por eles instituídas ou às quais eles aderiram. Isso nos conduz, de forma mais específica, à organização do léxico relacionado ao movimento associativo mineiro e, de modo mais amplo, adentrar a linguagem política que, naquele tempo, tornou-se instrumento de debate público que teve lugar nos jornais, na tribuna e no púlpito.

Tal operação nos remete, em alguma medida, aos modos como as referências, os repertórios e as sensibilidades dos sujeitos se entrelaçaram e foram ressignificadas pelas condições políticas, econômicas e culturais. Identificar as sensibilidades, as referências e os repertórios com os quais os intelectuais e políticos operam nas suas práticas discursivas e definir suas linhas de ações significa reunir os fragmentos dos projetos, individuais e coletivos, elaborados e dar-lhes certa inteligibilidade.

Além disso, com relação às designações das sociedades, é interessante notar que elas nos permitem adentrar o universo conceitual e as formas estilísticas com as quais os sujeitos

operavam naquele momento. E, nesse aspecto, elas nos oferecem fragmentos da experiência social daqueles que se engajaram no movimento associativo nas Regências.

Em tempos de intensa luta política, como foram os das Regências, para aqueles homens, em grande medida, a liberdade, a independência, a Constituição, os direitos do cidadão, o trono e a legalidade estavam ameaçados. O uso intenso dos substantivos, como defensora, promotora, sustentadora, cultora, acompanhados de outros, como constituição e trono, acabou produzindo nomes fortes para as agremiações.

Naquele momento de embates sobre qual seria o melhor arranjo institucional para o Estado brasileiro, sobre qual deveria ser o grau de centralização e de autonomia, o temor em relação à atuação das forças centrífugas que poderia levar ao esfacelamento do Império, uma Sociedade Promotora da União e Defensora do Centro (1832) demonstrava a urgência e a necessidade de fazer frente à ameaça e trabalhar em prol da centralização.

A Sociedade Pacificadora, Philantropica e Defensora da Liberdade e Constituição (Sabará- 1831) poderia não só aplacar os ânimos exaltados pela “guerra” que culminou na Abdicação, mas também defender o que já foi conquistado, ou seja, a liberdade e a independência. A presença da palavra filantropia nos deixa entrever a natureza secular do princípio que orientava as ações dos sujeitos. O mesmo vale para a beneficência, que parece pertencer ao mesmo campo semântico.

A filantropia e a beneficência, ambas tocadas pelo espírito das Luzes, denota o movimento daqueles que podiam ajudar os que eram considerados despossuídos. Os políticos e os letrados congregados nas sociedades filantrópicas, de Sabará, Campanha e Itabira do Mato Dentro, e nas dos amigos da beneficência, de Diamantina e São Romão, intentam partilhar, em certa medida, os bens materiais ou simbólicos de que eram detentores.

Na trilha da filantropia e da beneficência, a difusão de bens simbólicos, como o “tesouro de conhecimentos úteis ao lavrador, ao negociante, ao militar, ao médico, ao artista e a todos industriais” parece ter sido a referência para as sociedades promotoras da instrução pública, que esperavam contribuir para o “desaparecimento desse monopólio, que a classe abastada exerce sobre à que falecem os meios de haver a necessária instrução”³ (O UNIVERSAL, n. 576, 1831).

³ Os trechos entre aspas foram retirados do discurso proferido por Francisco de Paula Santos na festa de inauguração da Biblioteca Pública de Ouro Preto, que se estabeleceu, em 1831, sob os auspícios da Sociedade Promotora da Instrução Pública daquela mesma localidade (O UNIVERSAL, n. 576, 1831).

É interessante notar a coexistência de sociedades filantrópicas e beneficentes com outras, como a Sociedade Cultora da Religião e Sustentadora da Lei e Liberdade. Tal fato pode parecer contraditório, como parece contraditória também a intenção de sustentar valores de naturezas distintas como são a religião, por um lado, e a lei e a liberdade, por outro. Contudo, tal impressão não permanece se nos atentarmos para uma observação de Ângela Alonso (ALONSO, 2002, p. 40), segundo a qual o arranjo dos elementos que compõem o repertório, é histórico e prático, não importando sua consistência teórica.

Para efeito de análise, há que se considerar, ainda, o importante lugar da religião, não somente na sociedade mineira, mas também na brasileira, e ainda sua importância como elemento de manutenção da ordem social tanto no universo da tradição quanto na produção de teóricos, como Montesquieu, cujas formulações foram intensamente apropriadas pelos políticos e letrados mineiros na primeira metade do século XIX.

A nomenclatura, como estratégia para construir o sentido do movimento associativo, é algo muito importante. Tal importância não deixou de ser percebida pelos partícipes do associativismo mineiro. Com relação a isso, vale apresentar um trecho do editorial sobre a sociedade secreta União e Lealdade que foi redigido por José Alcebíades Carneiro, membro da Sociedade Defensora da Liberdade e Independência Nacional, publicado no jornal *O Mentor das Brasileiras*, editado em São João del Rei, e transcrito por *O Universal*.

União e Lealdade

Tal é a denominação de uma sociedade secreta, que agora acaba de apparecer [...] De que lhe serve o nome de União se ella procurar desunir do centro commum uma porção de individuos? Para que o nome de Lealdade se ella perjura quando exclue o Art. 174 que forma uma parte essencial da Constituição. Antes ella se chamasse Sociedade da-Desunião e Infidelidade – este titulo melhor lhe convinha segundo os fins a que se propõem, que é semear a discórdia entre o povo, promover a intriga, e dar lugar a uma guerra intestina [...] (O UNIVERSAL, n. 583, 1831).

O assunto em questão no editorial era a reforma da Constituição outorgada em 1824, defendida pelo grupo dos liberais, do qual Alcebíades fazia parte, e rechaçada pelos restauradores, que se congregavam na sociedade União e Lealdade. Ao bater-se contra o grupo adversário, Alcebíades, argutamente, recorreu à nomenclatura escolhida para desqualificar a agremiação, acusando-a “tanto de opor-se à ordem social, visto que jogava o povo contra as autoridades constituídas, quanto de ser criminosa, pois que, segundo o Novo Código, as sociedades secretas estavam proibidas” (O UNIVERSAL, n. 583, 1831). Diante disso, é interessante notar a

importância do léxico na construção do sentido das associações públicas empreendida pelos liberais mineiros.

Associações: espaço de aprendizado político e estratégias de ascensão política

Uma característica interessante do período regencial salientada por Lenharo (1979) é a ascensão social dos produtores mineiros, que atingiu seu cume nos primeiros anos da Regência, quando eles alcançaram significativo destaque no cenário político. Após cotejarmos os nomes citados pelo referido autor com os dos sujeitos envolvidos com o movimento associativo das Regências, encontramos nomes coincidentes, como José Bento Ferreira de Mello, Evaristo Ferreira da Veiga, Bernardo Jacinto da Veiga, Bernardo Pereira de Vasconcellos e Antônio Paulino Limpo de Abreu.

A hegemonia política alcançada pelo grupo da década de 1830 foi sendo forjada aos poucos. Contudo, foi “a deposição [Abdicação] do imperador [que] abalou o poder concentrado do Estado imperial, *abrindo espaço para a projeção do setor abastecedor da classe proprietária que passou a ser co-responsável pela administração regencial*” (LENHARO, 1979, p. 122). Essa assertiva, em especial o trecho destacado, leva-nos a concluir que a Regência funcionou para aquele grupo como uma estrutura de oportunidades políticas, nos termos postos por Ângela Alonso, que se constituem como “dimensões consistentes, mas não formais e permanentes, do ambiente político que fornece incentivo para as pessoas se engajarem em ações coletivas, por afetarem suas expectativas de sucesso ou de fracasso (ALONSO, 2002, p. 42).

Tais reflexões nos permitem pensar que a abdicação de Dom Pedro I e, conseqüentemente, a instalação das Regências, constitui-se como uma estrutura de oportunidades políticas para um grupo de produtores mineiros, que, nesse trabalho, denominamos políticos e letrados mineiros. Tais estruturas são propícias à criação de associações públicas, entendidas como movimento social que, por sua vez, são uma forma de expressar demandas específicas do grupo com elas envolvidas.

É interessante notar que a projeção dos sujeitos ligados ao setor abastecedor coincide com a multiplicação das associações. Diante disso, a noção de estrutura de oportunidades políticas viabiliza a abordagem do movimento associativo das Regências como um movimento intelectual e social. Aprender esse movimento em sua complexidade significa dar inteligibilidade aos elementos aos quais ele recorreu para compreender a situação que vivenciava e para definir as linhas de ação mais eficazes.

Assim, a Regência funcionou como estrutura de oportunidades políticas para membros do setor abastecedor mineiro e as associações foram, para esses sujeitos, espaço de aprendizagem da arte de governar. “Foi em realidade outro Estado no Estado”. Com essas palavras, José Inácio de Abreu e Lima, referiu-se à Sociedade Defensora da Liberdade e Independência Nacional do Rio de Janeiro (LIMA, 1882, p. 271). Tal ponto de vista é corroborado por Wernet (1978, p. 32) quando afirma, em relação à Sociedade dos Defensores da Liberdade e da Independência de São Paulo, que sua organização se assemelhou à do Estado.

Tais declarações, separadas por mais de um século, são interessantes, uma vez que nos instigam a interrogar as regras de funcionamento das associações, que, segundo Jean-Pierre Rioux (2003), é um dos caminhos para compreendê-las. Diante do exposto, podemos adentrar a dinâmica de funcionamento das associações e explicitar os aprendizados políticos ali viabilizados por meio de uma analogia entre as regras de funcionamento das associações e do Estado.

Entendemos os estatutos das associações como uma carta de intenções e/ou um guia para as ações dos políticos e letrados nelas reunidos. A elaboração do estatuto é o que demarca a existência formal da agremiação. Ele é também a identidade da sociedade e a expressão dos projetos político-culturais formulados nesse espaço de sociabilidade. Operando por analogia, podemos dizer que o estatuto está para a associação como a Constituição está para o Estado.

Ao longo da pesquisa, foi possível reunir os estatutos de três sociedades mineiras: da Sociedade Promotora da Instrução Pública de Ouro Preto (O UNIVERSAL, n. 634, 1831), da Sociedade Pacificadora, Philantrópica, Defensora da Liberdade e Constituição de Sabará (SP PP 1/7, cx 01, pac.03) e da Sociedade Philantrópica de Campanha SP PP 1/7, cx 01, pac.05). O nível de detalhamento desses documentos é bastante variado.

O da Sociedade Promotora de Ouro Preto é o mais minucioso, mas em todos constam a denominação da sociedade, os fins a que se destinam e as regras do funcionamento interno. No movimento de organização interna das associações, podemos apreender o próprio processo de elaboração e aprovação dos estatutos como algo complexo e similar à elaboração da Carta Magna do Estado, ou de outros códigos legais. Isso é o que denota o processo de elaboração dos estatutos da Promotora de Ouro Preto [(SP PP 1/42, cx.01, pac. 41) (O UNIVERSAL, n. 789, 1832)].

Há muitas coincidências entre o funcionamento das associações e as dinâmicas do Estado que não se restringem à elaboração do estatuto pelos sócios de forma análoga à aprovação de

códigos legais pelos membros do Poder Legislativo. Os elementos básicos em que se apoiava o funcionamento do Estado e da associação, bem como o trâmite das decisões tomadas no âmbito de cada um, são coincidentes. Com relação ao processo decisório, percebemos, por meio da leitura das atas de reuniões da Promotora, que este se dava de modo muito parecido, senão idêntico, ao modo como ocorria nas instâncias do poder legislativo, no âmbito do Estado. As atas de reuniões da associação (Jornal da Sociedade Promotora da Instrução Pública) têm o mesmo formato composicional das atas das reuniões do Conselho Geral da Província, publicadas em *O Universal*.

As similaridades entre o funcionamento do Estado e das associações foram argutamente percebidas por Wernet (1978, p. 32), que, ao referir-se à Sociedade dos Defensores da Liberdade e Independência Nacional, afirmou que “Os sócios seriam o povo com direito de voto, o conselho deliberativo seria o parlamento, do qual se forma o governo da Sociedade formado pelo presidente, vice-presidente, secretário tesoureiro agentes e delegados”. Os três elementos referem-se aos três princípios constitucionais que regeram o funcionamento do Estado brasileiro: o regime eleitoral (censitário), o princípio da representatividade e a forma de governo.

Entre os membros das agremiações havia políticos experimentados, como Manoel Ignacio de Mello e Souza, que iniciou sua trajetória política ainda na primeira década do século XIX, quando era membro da Câmara Municipal de Mariana. Contudo, havia outros, como Herculano Ferreira Pena, que, até se engajarem no movimento associativo, não haviam ocupado cargo algum do Legislativo ou do Executivo no âmbito local, provincial ou imperial.

Parece-nos que, tanto para sujeitos relativamente experimentados, como Mello e Souza, ou inexperientes, como Herculano, esse espaço de sociabilidade específico que é a associação, foi um importante microcosmo de aprendizado político e de experiência com as dinâmicas de funcionamento do Estado. Ou seja, a associação lhes possibilitou o aprendizado da arte de governar. Um indício disso é a projeção, tanto no âmbito provincial quanto imperial, alcançada por praticamente todos os políticos e letrados que foram membros de associações na década de 1830. Desse ponto de vista, o projeto individual, ou seja, a projeção política dos sujeitos oriundos do setor abastecedor mineiro foi executado a contento.

Desse modo, o aprendizado político, que se deu no âmbito das associações, somado à utilização das associações como estratégia eleitoral, interferiu sobremaneira para que o grupo liberal moderado imprimisse ao Estado brasileiro, na década de 1830, a direção desejada. Dessa

forma, os dois fatores somaram-se e garantiram o triunfo, mesmo que provisório, do projeto liberal moderado de Brasil.

O projeto educativo das associações: a formação do povo para o projeto liberal moderado de Brasil

A arregimentação de votos e o aprendizado político, viabilizado pela participação no movimento associativo, sozinhos não asseguraram a vitória do projeto de Brasil moderado. Um projeto coletivo de formação do povo, que vinha sendo posto em prática desde o início da década de 1820, e que, no âmbito das associações do período regencial, assumiu contornos nítidos de projetos político-culturais, ou de projetos educativos. A elaboração desse projeto de formação, tanto quanto sua execução, tinha como um de seus objetivos a construção de um consenso com relação ao caminho a ser seguido na construção do Estado e da Nação brasileira, qual seja, o do liberalismo moderado.

Em Minas Gerais tal projeto de formação do povo assumiu contornos específicos que deram certas nuances ao associativismo mineiro. Os objetivos das associações, como estão previstos nos estatutos, nos permitem acessar parcialmente tais projetos, que são multifacetados. Isso porque eles comportam uma dimensão política, visto que as sociedades e os seus jornais foram mobilizados pelos grupos que disputavam o poder como importantes instrumentos/armas de luta, cuja eficácia pode ser percebida, sobretudo, pelo doutrinamento político que promoveram por meio da difusão da cultura política liberal. Entretanto, não se reduzem a isso.

As associações mineiras do período regencial possuem caráter multidimensional, que pode ser apreendido, inicialmente, pela identificação dos fins a que elas se destinavam. Os objetivos das agremiações constituíam um item fundamental dos seus estatutos. A Sociedade Defensora da Liberdade e Independência Nacional de São João del Rei tinha como principal finalidade:

Sustentar por todos os meios legais, a liberdade e Independência Nacional:

1º Desenvolvendo o auxílio da ação das autoridades públicas todas as vezes, que se faça preciso a bem da ordem e tranqüilidade pública.

2º Usando do direito de petição para as medidas, que não estiverem ao seu alcance, e ainda quando se julguem indispensáveis medidas maiores, reclamando as somente pelos meios legais (ESTATUTO da Sociedade Defensora da Liberdade e Independência Nacional de São João del Rei -1832 *apud* CAMPOS, 1998, p. 156-157).

Como se pode notar, a finalidade da Defensora de São João del Rei, análoga à da matriz da agremiação, sediada no Rio de Janeiro, e à da Sociedade dos Defensores, de São Paulo, é definida no artigo 10 de seus estatutos: auxiliar as autoridades na manutenção da ordem e da tranquilidade pública. Necessidade premente nos primeiros anos das Regências.

Diante disso, podemos dizer, grosso modo, que o movimento associativo mineiro não se distingue daquele verificado nas províncias vizinhas. Contudo, ele adquire nuances próprias quando identificamos, por exemplo, os fins da Sociedade Pacificadora, Philantropica, e Defensora da Liberdade e Constituição de Sabará:

Art. 14º Os fins da Sociedade são:

§ 1º Promover estabelecimentos de caridade, e Instrução Publica.

§ 2º Velar sobre a economia interior destes, e da Sociedade.

§ 3º Coadjurar a Segurança Nacional, e individual por conselhos, persuazoens, e representaçoens as Authoridades, ao Poder Executivo, e Legislativo, e pelas armas nas oscilaçoens Políticas, insurreição intestina, e invasão inimiga (SP PP 1/7, cx. 01, pac. 03).

O conteúdo do §3º do citado artigo é bastante similar ao dos artigos que definem os objetivos da Defensora do Rio, de São João del Rei e da Sociedade dos Defensores de São Paulo, com uma diferença: a Pacificadora, contrariamente ao que sugere esse primeiro termo de seu nome, propunha-se a pegar nas armas, se preciso fosse, para “Coadjurar a Segurança Nacional”.

Outra nuance do associativismo mineiro pode ser identificada nos parágrafos antecedentes ao citado. A proposta de promover e sustentar financeiramente os estabelecimentos de caridade e de instrução pública nos permite notar a imbricação do princípio da caridade, assentado em valores religiosos, expressos pela doação material e espiritual, com o da filantropia, caracterizada pela laicização do mandamento do amor ao próximo, banhada no caldo de cultura das Luzes, que tinha na instrução pública uma de suas vias de realização. Desse modo, os fins da Pacificadora dão a ver uma mescla de elementos e valores laicos e religiosos, por abarcar as dimensões política, caritativa e filantrópica.

Ao contrário dos sabarenses, os campanhenses não somente deixaram de inspirar-se em valores, elementos e princípios religiosos, como, no âmbito dos seculares, separaram de forma quase didática a dimensão política da filantrópica. Isso porque os sujeitos envolvidos com o movimento associativo em Campanha criaram, a um só tempo, uma sucursal da Defensora do Rio e uma Sociedade Philantrópica. Os fins da primeira são idênticos aos da Defensora de São João del Rei. Quanto à segunda, eles são os seguintes:

1º Adiantar a instrução do Paiz por meio de estabelecimento de aulas, emissão gratuita de periódicos e por todos os outros, que para o futuro estiverem ao alcance da Sociedade.

2º Socorrer a miséria e a indigência (Fins da sociedade, artigo 1; SP PP 1/7, cx 01, pac. 05).

O objetivo definido no artigo 1º é expressão da dimensão pedagógica da Philantrópica e aquele definido no artigo 2º expressa a dimensão beneficente, ambas definidas com base no princípio da filantropia. Segundo Falcon (1986, p. 76), “beneficência significa fazer bem aos outros. É um dever dos favorecidos por Deus contribuir para aliviar a miséria dos desfavorecidos”. Para os filantropos campanhenses, a beneficência consubstanciou-se em alimentar os presos pobres da vila (SP PP1/7, cx. 02, pac. 20).

A pedagogia, vetor de difusão das Luzes, portanto, elemento-chave do progresso da razão, tem na difusão das instituições educacionais uma de suas formas de realização (FALCON, 1986, p. 62-64) que se concretizaria pelo estabelecimento de aulas e pela distribuição gratuita de jornais. Da distribuição de periódicos não temos notícia. Quanto à expansão da instrução, a Sociedade elaborou um plano que previa o estabelecimento de aulas de Latim e Francês e a Instrução Feminina, visto que às mulheres era confiada a primeira educação (VALADÃO, 1942, p. 44).

Essa dimensão pedagógica, identificada na Philantrópica de Campanha e na Pacificadora de Sabará, esteve presente na Promotora de Ouro Preto, mas adquiriu contornos mais amplos, o que nos permite falar em dimensão cultural e não apenas pedagógica. Vejamos abaixo.

Art.7. Esta Sociedade se encarrega:

1º De ter huma Biblioteca Publica, na qual poderão ler gratuitamente todas as pessoas, que quizerem, huma vez que guardem as regras policiaes estabelecidas pela Administração. A Biblioteca estará aberta todos os dias cinco horas pelo menos.

2º De promover o augmento da Biblioteca, e de quanto possa contribuir para a difusão das luzes, e consolidação da Monarchia Hereditária – Constitucional – Representativa.

3º De fazer publicar um Jornal denominado = Jornal da Sociedade Promotora da Instrucção Publica =, que contenha noticias verídicas de todas as Províncias do Império, e principalmente o estado, e progresso da Instrucção Publica de Minas, as Estrangeiras, e as doutrinas mais adaptadas á conservação da Monarchia Constitucional (SP PP 1/42, cx. 01, pac. 41. O UNIVERSAL, n. 634, 1831).

Como se pode notar, a dimensão política se expressa na intenção de promover e consolidar o sistema constitucional. Contudo é difícil separá-la da dimensão cultural, relacionada à apropriação, pelos políticos e letrados reunidos na Promotora, do conceito de cultura difundido pelo Iluminismo. De acordo com Cuche (2002), no contexto histórico do Iluminismo, o termo cultura progressivamente passou a designar a formação e a educação, um estado de espírito cultivado pela instrução. Os pensadores do Iluminismo concebiam a cultura como um caráter distintivo da espécie humana.

A cultura, para eles, é a soma de saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como totalidade ao longo da história [...] Cultura se inscreve então plenamente na ideologia do Iluminismo: a palavra é associada às ideias de progresso, evolução, de educação, de razão que estão no centro do pensamento da época (CUCHE, 2002, p. 21).

Diante disso, parece-nos que na criação da Biblioteca Pública de Ouro Preto, em 1831, e do Jornal da Sociedade Promotora da Instrução Pública, em 1832, estão imbricadas nas dimensões política e cultural do projeto educativo da Promotora. Os contornos desse projeto tornam-se mais nítidos quando a Promotora se compromete a “imprimir a Constituição do Imperio, e os Actos Legislativos mais importantes a Província, para os fazer distribuir gratuitamente pela mocidade pobre, que frequentar as Escollas de primeiras Letras, e de 4 Gramatica Latina” (art. 28) e cria e sustenta, às próprias expensas, aulas públicas de Geografia, História e Francês, ministradas na Biblioteca Pública de Ouro Preto.

Portanto, o associativismo mineiro tem um matiz próprio, visto que seus programas de ação, ou projetos, orientam-se tanto pelo princípio da caridade, um valor próprio da religião, como pelo da filantropia, forjada no âmbito do fenômeno de Difusão das Luzes. Assim, as associações mineiras comportaram, em uma aparente contradição, a dimensão política, a caritativa e a filantrópica, unindo elementos e valores laicos e religiosos. A dimensão filantrópica se desdobra em outras duas: a beneficente e a pedagógica. Com relação à pedagógica, é preciso salientar que esta tem nas instituições escolares, por excelência, seu espaço de realização. Ou seja, realiza-se por meio do ensino e da aprendizagem no âmbito escolar.

A constatação desse caráter multidimensional das sociedades mineiras corrobora uma assertiva de Rioux (2003, p. 115), segundo a qual, a associação é uma estrutura polivalente que se ajusta plenamente aos imperativos do seu tempo na ambivalência e na flexibilidade. O historiador prossegue afirmando que o fenômeno de sociabilidade é particularmente esclarecedor para a

história política: nele se vê como um modelo de vida coletiva conflui com a política sem, no entanto, reduzir-se a ela.

Considerações finais

No processo de constituição e consolidação do Estado imperial, o período regencial tem uma importância central. Tal período pode ser visto como um campo de experimentações de formulações e práticas políticas e sociais, inédito na história do Brasil. Na intrincada luta entre os três projetos políticos de Estado postos em ação (liberal exaltado, liberal moderado e conservador) os políticos e letrados mineiros colocaram em discussão e trouxeram à tona temas como: o liberalismo em suas várias vertentes, a monarquia constitucional, o absolutismo, o republicanismo, o federalismo, a democracia, as diferentes formas de organização de Estado (centralização; descentralização; posições intermediárias), a religião, a instrução pública, a caridade, a filantropia, entre outros.

Em meio a um quadro de tensões políticas, econômicas e sociais que vinham se configurando desde que Dom Pedro I dissolveu a Assembleia Constituinte, em 1823, essa elite dirigente que assumiu o poder após a retirada do primeiro imperador, experimentou o medo da desordem e o risco da subversão da ordem social estabelecida. Para fazer frente a essas ameaças, os liberais moderados tomaram posição no plano da ação política. De forma capilar ou ampla, exercendo a docência ou ocupando cargo no Legislativo e no Executivo, municipal, provincial ou imperial, os sujeitos envolvidos com o movimento associativo mineiro buscaram responder, por meio da produção de discursos e ações, a questões concretas com as quais se defrontavam.

O movimento associativo mineiro das Regências é multifacetado e, no âmbito das motivações políticas e filantrópicas, encontram-se justapostas funções culturais, pedagógicas e beneficentes. As novas formas de sociabilidades entraram na cena pública e cooptaram sujeitos comprometidos com as sociabilidades tradicionais, que, embora com menos vigor do que no período colonial, continuaram a existir. Diante do exposto, o traço distintivo do movimento associativo mineiro, entre outros aspectos, é o fato de amalgamar valores religiosos e seculares, produzindo um hibridismo na tessitura do espaço público em Minas Gerais.

Referências Bibliográficas:

ALONSO, Ângela. **Ideias em movimento: a geração 1870 na crise do Brasil-Império**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BASILE, Marcello Otávio Neri de Campos. Projetos políticos e nações imaginadas na imprensa da Corte (1831-1837). In: Eliana Regina de Freitas Dutra e Jean-Yves Mollier. (Org.). **Política, nação e edição**: o lugar dos impressos na construção da vida política. São Paulo: Annablume, 2006b, p. 595-620.

BOSCHI, Caio Cesar. Irmandades, religiosidade, sociabilidades. In: RESENDE, Maria Efigênia Lage de; VILLALTA, Luiz Carlos. (Org.). **História de Minas Gerais**: as minas setecentistas. Belo Horizonte: Autêntica/Companhia do Tempo, 2007. v. 2, p. 59-75.

CAMPOS, Maria Augusta de Amaral Campos. **A marcha da civilização**: as vilas oitocentistas de São João del Rei e São José do Rio das Mortes (1810/1844). 1998. 230f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, Belo Horizonte, 1998

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

FALCON, Francisco Jose Calazans. **Iluminismo**. São Paulo: Ática, 1986.

GUIMARÃES, Lúcia Maria Paschoal. **Em nome da ordem e da moderação**: a trajetória da sociedade defensora da liberdade e da independência nacional no Rio de Janeiro (1831-1835). 1990. 278 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IFCS/UFRJ), Rio de Janeiro, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005. 397p.

LENHARO, Alcir. **As tropas da moderação**: abastecimento da corte na formação política do Brasil (1808-1842). São Paulo: Símbolo, 1979.

LIMA, José Inácio de Abreu e. **O Compêndio de História do Brasil**. Rio de Janeiro: Laemmert, 1882.

MOREL, Marco. **As transformações dos espaços públicos**: imprensa, atores políticos e sociabilidades na cidade Imperial (1820-1840). São Paulo: Hucitec, 2005.

RIOUX, Jean-Pierre. A associação em política. In: RÉMOND, René. **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Ed.FGV, 2003. p. 99-139.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Ed.FGV, 2003, p. 234-241.

VALADÃO, Alfredo. **Campanha da Princesa**: vida cultural (parte I). Revista Tribunais. São Paulo, v. III, 1942, 288p.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia das sociedades complexas. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

WERNET, Augustín. **Sociedades políticas** (1831-1832). São Paulo: Cultrix, 1978.

Fontes:

JORNAL DA SOCIEDADE PROMOTORA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Ouro Preto/Mariana. 1830-18324. Fundação Biblioteca Nacional.

MINAS GERAIS. Instrução Pública. *Correspondências recebidas pela presidência da Província* (1823-1852) SP PP 1/42, caixas 1-14. APM

MINAS GERAIS. Sociedades Políticas, Literárias e Musicais. *Correspondências recebidas pela presidência da Província* (1823-1852) SP PP 1/7, caixas 1-2. APM.

O UNIVERSAL. Ouro Preto. 1825-1842. Disponível em: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/jornais>. Acesso: 4 mar. 2009.

Um mestre sem discípulos: Claude-Henri Gorceix e o ensino secundário no Brasil imperial

A master without disciples: Claude-Henri Gorceix and the secondary education in imperial Brazil

Danilo Araujo Moreira
Mestrando em História
Universidade Federal de Ouro Preto
daniloop161@gmail.com

Recebido em: 09/07/2019

Aprovado em: 27/08/2019

Resumo: O presente artigo tem por objetivo discutir a atuação de um personagem do cenário educacional e científico do Brasil nos finais do século XIX, o professor, engenheiro e cientista francês Claude-Henri Gorceix. Por meio do envolvimento desse sujeito nos debates acerca da educação escolar no Império, buscamos analisar as nuances, as barreiras e as vicissitudes que marcaram o processo de organização do ensino público – sobretudo no nível secundário – no Brasil e, mais especificamente, em Minas Gerais. Nas páginas que se seguem, analisamos a participação de Henri Gorceix no debate sobre a instrução pública, visando identificar as ideias mobilizadas pelo professor a respeito do ensino secundário, os problemas e as lacunas apontadas por ele como marcas desse ramo do ensino no Brasil. De outra parte, buscamos lançar luz também sobre a atuação de Gorceix como um “intelectual mediador”, ao destacar sua participação no intercâmbio entre diferentes culturas escolares no período estudado.

Palavras-chave: Instrução secundária; Claude-Henri Gorceix; Intelectual mediador.

Abstract: The present article aims to discuss the performance of an important person in the educational and scientific scene of Brazil in the late nineteenth century, French professor, engineer and scientist Claude-Henri Gorceix. Through the involvement of this subject in the debates about school education in the Empire, we sought to analyze the nuances, barriers and vicissitudes that marked the organizing process of public education - especially at the secondary level - in Brazil and, more specifically, in Minas Gerais. In the following pages, we analyze the participation of Henri Gorceix in the debate about public education, seeking to identify the ideas mobilized by the teacher about secondary education, and the problems and gaps pointed out by him as brands of this branch of education in Brazil. On the other hand, we seek to shed light on Gorceix's performance as a "mediator intellectual", highlighting his participation in the exchange between different school cultures in the studied period.

Keywords: Secondary instruction; Claude-Henri Gorceix; Mediator intellectual.

Introdução

Na historiografia da educação no Brasil tem crescido, cada vez mais, o interesse pelas trajetórias de intelectuais envolvidos no debate público sobre educação. Esse objeto de pesquisa vem sendo mobilizado de modos os mais diversos e em temporalidades diferentes. Com o fortalecimento e a consolidação do campo de pesquisa da História da Educação, sobretudo nas últimas duas décadas, o tema dos intelectuais e das suas relações diretas com a institucionalização e a difusão da educação escolar no Brasil vem ganhando ainda mais espaço nos trabalhos acadêmicos.

De um modo geral, pode-se afirmar que a produção recente voltada para atuação dos intelectuais no que diz respeito à educação no Brasil tem se referenciado nos debates advindos com a renovação dos pressupostos teóricos da História Cultural e da História Política. Pelo menos desde os anos de 1980, essas duas áreas vêm passando por transformações profundas no que diz respeito aos seus referenciais teórico-metodológicos. Nesse sentido, vêm se ampliando também as possibilidades de objetos, de formas de abordagem, de fontes e de problemas de pesquisa. Na esteira desse processo, como consequência do chamado “retorno do político” e da reafirmação de uma “Nova História Política”, a história dos intelectuais tem sido realocada em um patamar de destaque na produção historiográfica.

Com a retomada dos estudos acerca dos intelectuais a partir da década de 1980, os pesquisadores dos campos da História Cultural e, com maior destaque, da História Política, passaram a dedicar atenção cada vez maior à conceituação do termo intelectual. Buscou-se, naquele momento, um aprofundamento teórico no que se refere às características específicas deste objeto de pesquisa, bem como no que toca às ferramentas metodológicas disponíveis para o seu estudo. Dentre as formulações que emergiram desse movimento, destacam-se as contribuições de Jean-François Sirinelli (2003) que, até os dias atuais, são utilizadas como importantes referências para os pesquisadores do campo.

De acordo com Sirinelli (2003), o conceito de intelectual tem como marca principal a multiplicidade de sentidos que engloba. Entretanto, duas definições principais são apontadas pelo autor. A primeira delas diz respeito a uma faceta mais ampla e sociocultural da figura do intelectual. Nesta definição, se incluíam, por exemplo, escritores, professores secundários, jornalistas, estudantes e outros sujeitos entendidos como “mediadores culturais”. Por outro lado, a segunda definição indicada por Sirinelli (2003) torna mais estreita a noção de intelectual, ligando-a

necessariamente à ideia de engajamento político e de participação ativa na vida da cidade e nas lutas políticas. Ambas as definições, contudo, são apresentadas não como excludentes, mas, como complementares. Ao historiador cabe, portanto, a mobilização das duas acepções de acordo com o trabalho a ser realizado (SIRINELLI, 2003).

Mais recentemente, novas abordagens têm surgido no campo da história dos intelectuais no Brasil. Nos últimos anos, diversos autores têm lançado luz para outras nuances da figura do intelectual e de sua atuação em diferentes contextos históricos. Esse é o caso, por exemplo, das práticas de mediação cultural que envolvem esses atores.

A figura do intelectual mediador vem ganhando cada vez mais destaque na historiografia brasileira. Segundo Ângela de Castro Gomes e Patrícia Hansen,

[...] os intelectuais mediadores podem ser tanto aqueles que se dirigem a um público de pares, mais ou menos iniciado, como a um público não especializado, composto por amplas parcelas da sociedade. Dessa forma, podem ser os que se dedicam a um público de corte determinado como o escolar, o feminino, os sócios ou membros de uma organização ou comunidade étnica, profissional, por exemplo; ou a um público abrangente e heterogêneo, como o de um periódico de grande circulação (GOMES & HANSEN, 2016, p. 21).

Os trabalhos que adotam essa acepção do termo intelectual apontam para a necessidade de se incluir nessa categoria os sujeitos envolvidos na comunicação de ideias, na produção de conhecimentos e nas intervenções político-sociais dos mais diversos tipos ao longo da história. Entendidos desse modo, os intelectuais mediadores emergem como figuras estratégicas nas áreas de política e cultura. A análise da sua atuação se impõe, portanto, como tarefa fundamental para a compreensão dos contextos históricos nos quais se fizeram presentes (GOMES & HANSEN, 2016).

Com base nessas referências, analisamos, no presente trabalho, a atuação de um intelectual mediador importante no cenário educacional e científico do Brasil nos finais do século XIX, o professor, engenheiro e cientista francês Claude-Henri Gorceix. Por meio do envolvimento desse sujeito nos debates acerca da educação escolar no Império, buscamos discutir as nuances, as barreiras e as vicissitudes que marcaram o processo de organização do ensino público – sobretudo no nível secundário – no Brasil e, mais especificamente, em Minas Gerais.

A participação de Gorceix no debate sobre a organização do ensino público no Brasil é aqui discutida tendo-se por base um conjunto documental já conhecido pelos estudiosos do campo da história da educação. Tratam-se dos relatórios de administração provincial.

Desde a primeira década do Império, os presidentes de província tinham como uma de suas atribuições a redação de um relatório anual. A rigor, dois tipos de documentos eram produzidos. O primeiro deles, em geral mais técnico e sucinto, era dirigido aos sucessores da cadeira presidencial e tinha a função de fornecer ao próximo presidente da província as informações gerais acerca do estado dos negócios públicos. Por outro lado, o segundo tipo de relatório tinha como destinatária a Assembleia Legislativa Provincial. Na abertura dos trabalhos legislativos anuais, em cada uma das partes do Império, os presidentes de província faziam seu discurso ou “fala”, apresentando um relatório completo sobre as ações de governo decorridas no ano anterior. No trabalho, era comum que além das próprias ideias, os presidentes apresentassem também, como anexos, relatórios escritos pelos chefes de cada uma das repartições públicas da província sob sua direção.

Em pesquisa que viemos desenvolvendo atualmente, nos debruçamos sobre a documentação produzida pela presidência da província de Minas Gerais e pelos setores ligados à organização da instrução pública, tais como a Inspeção Geral da Instrução Pública e as principais instituições de ensino mineiras. Além dessas fontes, nos ocupamos também de periódicos e correspondências diversas, escritas por pais de alunos, professores, líderes locais e outros sujeitos envolvidos na discussão. O objetivo do estudo é investigar a abrangência do debate público a respeito da educação no cenário provincial, durante as duas últimas décadas do Império. Na documentação oficial analisada, composta por 56 relatórios, divididos entre relatórios de transmissão do cargo de presidente da província, falas apresentadas à Assembleia Legislativa Provincial e relatórios anexos de inspetores da instrução pública e diretores de instituições de ensino, nos deparamos com os textos redigidos pelo professor Claude-Henri Gorceix, diretor da Escola de Minas de Ouro Preto.

Os relatórios escritos pelos diversos atores ligados ao serviço de instrução pública no Brasil imperial, sejam eles ministros do Império, presidentes de província, inspetores ou, como no caso de Gorceix, professores e diretores de instituições de ensino, são fontes ricas para os estudos em História da Educação. Algumas razões concorrem para o uso – cada vez mais refinado – que se tem feito dessa documentação. Em primeiro lugar, cabe ressaltar que, por meio dessas fontes, é possível ter acesso a uma série de dados formais relativos à organização do ensino público no Império. Trata-se de uma variedade de informações valiosas para a compreensão da cultura escolar presente naquele cenário, tais como os métodos de ensino empregados e as ideias pedagógicas, a distribuição regional das escolas, os gastos públicos com educação, as estatísticas escolares, os traços da cultura material escolar, as diferenças de gênero, classe e raça, a educação feminina, a

formação do professorado, dentre uma série de outros temas. De outra parte, é interessante notar também que pelas páginas desses relatórios atores como Claude-Henry Gorceix atuavam politicamente, buscando convencer seus leitores e ouvintes acerca das ideias ali defendidas, tanto no que tange aos problemas da instrução pública, quanto no que se refere aos seus próprios juízos em relação à solução dessas questões. A partir dos relatórios é possível, portanto, acompanhar a ação política de homens, como Gorceix, envolvidos na organização do ensino público no período imperial, ocupados dos mais diversos temas em matéria de educação. (RESENDE & FARIA FILHO, 2001).

Neste artigo, nos concentramos em um ponto específico do debate sobre a instrução pública no Brasil imperial: o ensino secundário. Se comparado com outras temáticas presentes na historiografia da educação sobre o Oitocentos, o ensino secundário pode ser considerado, ainda, um tema pouco explorado. Apesar de sua importância para a formação das elites políticas no período imperial, pouco se conhece sobre esse nível de ensino, sobre suas características principais e sobre sua formação histórica no Brasil. Nas páginas que se seguem, analisamos a participação de Henri Gorceix no debate sobre a instrução pública, visando identificar as ideias mobilizadas pelo professor a respeito do ensino secundário, e os problemas e as lacunas apontadas por ele como marcas desse ramo do ensino no Brasil. De outra parte, buscamos lançar luz também sobre a atuação de Gorceix como um intelectual mediador, ao destacar sua participação no intercâmbio entre diferentes culturas escolares no período estudado.

O mestre

Claude-Henri Gorceix nasceu em Saint-Denis-des-Murs, uma minúscula vila da região central da França que, naquele ano de 1842, contava com apenas quatro casas. Seus pais, Antoine e Valerie Cecile Gorceix, eram pequenos proprietários rurais. Aos 9 anos de idade, Henri Gorceix ficou órfão de pai, e sua família se transferiu para Saint Leonard. Pouco tempo depois, aos 12 anos, o jovem Gorceix recebeu o que seria a primeira das várias bolsas de estudos que utilizou na construção de sua carreira. Com esse primeiro auxílio, o menino se matriculou no Liceu de Limonges e iniciou uma longa e distintiva trajetória acadêmica (SILVA, 2014).

Em 1863, ainda com a bolsa de estudos concedida pelo governo da França, Gorceix se matriculou na seção de ciências da Escola Normal Superior de Paris. Nessa casa, teve como professores grandes nomes do mundo científico do século XIX, como o químico Louis Pasteur. Em 1866, Claude-Henri Gorceix já era licenciado em Ciências Físicas e Matemáticas, e veio a ser

nomeado, no ano seguinte, como preparador de Geologia e Mineralogia na instituição em que se formara. Anos depois, Gorceix trabalharia, ainda, na Escola Francesa de Atenas, na Grécia, dedicando-se ao estudo do vulcanismo (CARVALHO, 2010).

O jovem professor chegou ao Brasil em 1874. No ano anterior, assinara, em Paris, um contrato com o governo brasileiro para liderar a organização do ensino de Mineralogia e Geologia no país. A iniciativa foi do Imperador D. Pedro II que, entre 1871 e 1872, esteve em viagem à Europa e se inteirou das últimas descobertas científicas. Aqui chegando, Gorceix rapidamente entrou no exercício de suas funções. Já em 1875, o professor apresentava ao ministério do Império o projeto de organização da Escola de Minas e indicava a cidade de Ouro Preto, capital da província de Minas Gerais, como a melhor localização para o seu estabelecimento. No projeto, havia, ainda, uma proposta de regulamento e as principais diretrizes da instituição. A Escola de Minas de Ouro Preto foi, assim, instalada em outubro de 1876. (CARVALHO, 2010; 2013).

É interessante ter em vista que a Escola de Minas não nasceu em um vazio cultural. O Brasil, na década de 1870, passava por transformações de toda espécie. A ordem política imperial, baseada em um consenso intra-elites a respeito dos fundamentos principais do regime – o escravismo, a sociedade estamental, a restrição da cidadania aos pequenos círculos de elite, o patriarcalismo, o catolicismo estatal – começava a entrar em crise. Esse período, logo após o término da polêmica da Guerra do Paraguai (1864-1870), foi marcado por rupturas e dissensões na esfera política, tendo como expressões principais a intensificação de divisões entre os tradicionais grupos Liberais e Conservadores, e a emergência de novas tendências políticas, como o Partido Republicano (ALONSO, 2002).

Ao mesmo tempo, a sociedade se transformava. Foi a partir dos anos de 1870 que o Brasil oitocentista viu crescer, a passos largos, a vida urbana e os movimentos migratórios em direção às cidades. Iniciavam-se no período importantes alterações nas formas de comunicação. Ampliavam-se as estradas de ferro e as linhas telegráficas (CARVALHO, 1998). De outra parte, se aprofundava a modificação da estrutura econômica iniciada ainda em meados do século. O aparecimento de novos grupos sociais, a consolidação do deslocamento do eixo produtivo das regiões do norte para a parte sul do Império e o progressivo fortalecimento do café como grande produto nacional foram marcas desse processo. Também durante esses tempos passavam a tomar feições mais sólidas as discussões a respeito da necessidade de modificação no sistema de produção escravista.

Já no início da década, em 1871, era promulgada a Lei do Ventre Livre que, na prática, estabelecia a finitude do escravismo (ALONSO, 2002; 2015).

As transformações vinham também do campo das ideias. A década de 1870 viu aportar no Brasil um emaranhado de novas referências intelectuais, científicas e políticas. Intensificava-se, a partir desse período, a divulgação das teorias do positivismo, do evolucionismo e do darwinismo social (SCHWARCZ, 1993). As instituições acadêmicas e científicas, por sua vez, eram reformadas. Em 1874, sob o ministério do Visconde do Rio Branco, responsável pela efetivação da Lei do Ventre Livre, reformaram-se as escolas superiores do Império. Ampliou-se o acesso ao ensino superior nas Faculdades de Direito, em Recife e em São Paulo, e nas de Medicina, no Rio de Janeiro e na Bahia. Por outro lado, iniciaram-se movimentações no sentido da expansão de outras áreas de atuação, sobretudo as de caráter técnico. Como uma das principais medidas adotadas nessa direção, a antiga Escola Central da Corte foi desmembrada, dividindo-se entre Escola Militar e Escola Politécnica, esta última voltada exclusivamente para a formação de engenheiros. A educação dos súditos de D. Pedro II passava, pois, a ocupar cada vez mais espaço no debate público do Império (ALONSO, 2002; PIRES DE ALMEIDA, 2000). Nesse período, pode-se mesmo afirmar que “[...] tudo parecia novo: os modelos políticos, o ataque à religião, o regime de trabalho, a literatura, as teorias científicas” (SCHWARCZ, 1993, p. 37).

Em Minas Gerais, no que diz respeito ao ensino, a situação não era diferente. O final do século XIX foi marcado por um esforço de reorganização do serviço de instrução pública na província. Do ponto das reformas administrativas, o período compreendido entre 1870 e 1889, pode ser considerado o de maior estabilidade em matéria de educação à nível provincial (ANDRADE, 2007). Em 1871, foi recriada a Inspeção Geral da Instrução Pública, órgão executivo responsável pela gerência dos negócios do ensino. Instituições de ensino outrora fechadas, como a Escola Normal de Ouro Preto e o Liceu Mineiro, foram reabertas. Novas escolas foram fundadas, como os externatos de educação secundária, em diversos pontos da província. Cargos e mecanismos de administração foram aperfeiçoados. No que toca à instrução primária, as alterações também foram sensíveis. Entre 1871 e 1886, o número de escolas públicas providas em Minas Gerais passou de 249 para 1080 (FARIA FILHO, 2013, p. 139-141).

Foi, portanto, no interior do quadro mais amplo de transformações políticas, culturais, sociais e intelectuais que marcaram os movimentados anos de 1870 no Brasil que a Escola de Minas se instalou em Ouro Preto. José Murilo de Carvalho (2010), em importante estudo sobre a

instituição, afirma que as principais balizas do seu regulamento já indicavam o caráter inovador do empreendimento em relação ao cenário educacional do Brasil. A escola idealizada e implementada por Gorceix tinha como marca principal uma preocupação prática. Isto é, o projeto do professor se orientava pelo objetivo de criar uma instituição que se opusesse ao ensino livresco historicamente predominante no país. Seguindo o exemplo das casas onde estudou na França, como a Escola Normal de Paris, Gorceix buscou construir uma escola que formasse técnicos. Carvalho assinala que alguns dos pontos mais importantes da filosofia de organização da Escola eram o tempo integral para alunos e professores, a ênfase nas práticas de laboratório e em viagens de estudos, a proposição de bolsas para os alunos pobres e, pauta que aqui merece destaque especial, a seleção de alunos por concurso (CARVALHO, 2010, p. 35-39).

Durante o século XIX, a seleção de estudantes para os cursos superiores das faculdades e academias do Império era feita por meio dos chamados exames de preparatórios. Na Corte e, depois, nas próprias províncias, as comissões nomeadas pelo governo imperial avaliavam os conhecimentos dos aspirantes às cadeiras dos cursos de Direito e Medicina e concediam aos aprovados o aval para se matricularem em alguma das instituições imperiais.

Na escola de Gorceix, contudo, a aprovação nos exames de preparatórios não era prova de competência suficiente. Contando sempre com a proteção pessoal do Imperador, Gorceix conseguiu sustentar, no regulamento da Escola de Minas, a exigência de aprovação em um concurso interno perante os professores da própria instituição. A medida, vastamente criticada, era parte, entretanto, do projeto educacional concebido pelo professor. Nos concursos da Escola de Minas, era exigido que o pretendente a aluno demonstrasse seus conhecimentos em uma série de conteúdos ligados às ciências, como Aritmética, Geometria, Álgebra, Física Elementar, Química, Botânica e Zoologia, além de algum idioma estrangeiro (CARVALHO, 2010, p. 50). Quase nenhum desses conteúdos, no entanto, eram comumente oferecidos no ensino escolar de nível básico no Brasil.

A exigência de admissão de alunos por meio de concurso interno, da qual Gorceix nunca abriu mão, tinha um fundamento principal: a constatação do professor francês acerca do péssimo estado da educação primária e secundária no Brasil. Para o modelo de profissional que Gorceix queria formar, a instrução básica dispensada nos liceus, externatos, colégios e aulas avulsas brasileiras não ofereciam os conhecimentos elementares necessários. A aprovação nos exames gerais, por sua vez, não atestava a competência dos estudantes.

Diante desse cenário, é que Henri Gorceix, para a efetivação da instituição de ensino que concebera, teve de fazer não só do ensino superior, mas também da instrução primária e secundária, um dos seus principais temas de defesa e luta política. Por meio dos seus relatórios, Gorceix se empenhou na proposição de um novo projeto educacional para o Brasil imperial. Entendendo a educação como fator de desenvolvimento econômico e material do país, o respeitado cientista, como veremos, por vezes, extrapolou os limites do discurso e da luta política e se dedicou, no cenário da província de Minas Gerais, a ações ainda mais concretas. Ao longo desse processo, Gorceix produziu uma vasta análise crítica, ao denunciar os problemas e os gargalos da educação no Império do Brasil. Os escritos do professor nos fornecem, portanto, um importante retrato acerca das cores do ensino público nos finais do século XIX.

O ensino secundário

Desde o alvorecer do Império, circulava, entre as elites políticas e intelectuais do Brasil, a discussão acerca da necessidade de regulamentar o ensino público escolar no país. Nas décadas imediatamente posteriores à independência, o debate alcançaria maior destaque e se tornaria objeto constante das atenções políticas.

O primeiro dispositivo legal que tratava dos assuntos da educação no Brasil independente foi publicado em 1827. A lei promulgada em 15 de outubro daquele ano determinava que fossem criadas “escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” (BRASIL, 1827). A lei geral do ensino, como ficou conhecida posteriormente, nada tratava, entretanto, acerca do ensino de conteúdos relativos à preparação para o ensino superior, como Retórica, Filosofia, Lógica, dentre outros. Ademais, a efetividade da norma estava longe de ser verificada.

No ano de 1834, a partir do Ato Adicional à Constituição do Império, foram criadas, no Brasil, as Assembleias Legislativas Provinciais. A medida era vastamente requerida pelos setores liberais como meio de descentralização do poder político (DORLHNIKOF, 2003). Ao criar as Assembleias, o Ato Adicional definiu também os assuntos sobre os quais essas casas estavam autorizadas a legislar. Dentre os temas elencados, encontrava-se a educação ou, nos dizeres da época, a instrução pública. Desse momento em diante, cada uma das províncias do Império começava a traçar seus próprios planos no que diz respeito à educação, excluídas apenas as orientações sobre o ensino superior, que deveriam continuar sob responsabilidade do governo geral (CASTANHA, 2006).

O período de criação das Assembleias Legislativas Provinciais e, conseqüentemente, das respectivas leis de instrução pública de cada uma das províncias coincidiu com os primeiros passos da institucionalização do ensino secundário no Brasil independente. Esse grau de ensino se diferenciava da instrução primária ou de primeiras letras na medida em que proporcionava aos alunos, ao menos em tese, saberes e conhecimentos para além daqueles considerados elementares. Isto é, enquanto os objetivos principais da instrução primária seriam fornecer aos estudantes conhecimentos básicos, como ler, escrever e contar, no nível secundário, o ensino se voltaria para saberes mais especializados, sobretudo ligados às Humanidades, como Retórica, Filosofia, línguas estrangeiras, dentre outros.

A denominação formal do ensino secundário apareceu pela primeira vez, no Brasil, durante a década de 1830. O marco inicial desse setor foi a fundação do Imperial Colégio de Pedro II, em 1837. A criação do Colégio representou uma referência importante na trajetória da educação secundária no Brasil, sobretudo por inaugurar um modelo público de organização desse ramo do ensino (MENDONÇA, 2013). Estabelecido na corte imperial, o Colégio Pedro II foi concebido não só como um centro de formação dos filhos das elites interessados em ingressar nas faculdades e academias do Império, mas também como um padrão de organização do ensino secundário a ser seguido pelas instituições congêneres em cada uma das províncias.

O processo de institucionalização do ensino secundário foi marcado por um conflito constante entre dois modelos de organização distintos. O primeiro, o modelo colegial, herança dos colégios jesuítas, dispunha o ensino das Humanidades de forma conjunta e mais ou menos integrada. Ao matricular-se em um desses colégios, o estudante, em geral, se dispunha a acompanhar as aulas de diversas disciplinas. Por outro lado, o segundo modelo era tributário das reformas pombalinas, e difundiu-se a partir da segunda metade do século XVIII. A marca principal desse padrão era a fragmentação dos estudos, uma vez que, em contraposição aos colégios, cada matéria era oferecida em aulas avulsas por professores independentes entre si (MENDONÇA, 2013).

A criação do Imperial Colégio de Pedro II significou, portanto, a afirmação de um modelo institucional e pedagógico que deveria se contrapor ao cenário da “fragmentação dos estudos” representado pelas aulas avulsas (MENDONÇA, 2013, p. 49). Contudo, é consenso na historiografia que o Colégio permaneceu, ao longo de todo o século XIX, apenas como um modelo ideal. Apesar do seu exemplo, a educação secundária continuou sendo dispensada, na corte e

nas províncias, por meio de diversas formas institucionais, como as aulas avulsas, a educação doméstica, os colégios particulares, dentre outras (HAIDAR, 2008; NEVES, 2006; MENDONÇA, 2013).

No caso de Minas Gerais, a história do ensino secundário percorreu trajetória parecida. Uma formação humanística e literária voltada para os jovens que se preparavam para ingressar em instituições universitárias na América e na Europa já era dispensada, por exemplo, no Seminário de Mariana, fundado em 1750, e no Colégio do Caraça, desde 1820. Além desses centros, também as Aulas Régias criadas pelo Marquês de Pombal tiveram papel importante nesse tipo de ensino em Minas no período colonial e nos primeiros tempos do Império (FONSECA, 2010; 2011). Porém, as primeiras normas, no cenário do pós-independência, que autorizaram o governo provincial a criar aulas avulsas de ensino secundário onde não existissem colégios públicos ou particulares foram estabelecidas somente em 1837 (ANDRADE, 2007).

Desse momento em diante, o ensino secundário passou a representar uma importante pauta quando se discutiam os rumos da instrução pública na província de Minas Gerais. Logo após a regulamentação inicial das aulas avulsas, outras iniciativas foram tomadas. Na década de 1840, na esteira da criação do Colégio Pedro II, foram fundados colégios particulares de instrução secundária em diversos pontos da província. Já em 1854, Minas realizou uma tentativa de emulação daquela instituição da Corte no âmbito provincial, ao criar o Liceu Mineiro, instalado na capital, para servir de modelo para os demais colégios da província.

Durante as décadas de 1870 e 1880, período no qual o professor Henri Gorceix residiu na capital da província, as tentativas de expansão do ensino secundário, especialmente no seu modelo colegial, se ampliariam. Como nos informa o presidente da província João Florentino Meira de Vasconcellos, no ano de 1881, o ensino secundário em Minas Gerais contava com 21 aulas avulsas espalhadas pelo território provincial, nas quais estavam matriculados 460 alunos. Além dessas aulas, existiam, ainda, o Liceu Mineiro e os externatos das cidades de Sabará, São João del-Rei, Campanha, Diamantina e Paracatu. A mocidade mineira também poderia se preparar para os exames gerais em colégios particulares nas cidades de Mariana, Diamantina, Congonhas do Campo, Caeté, Três Pontas, Uberaba e Pouso Alegre¹. Algumas dessas casas eram subvencionadas pelos cofres

¹ “Relatório que a Assembléa Legislativa da Provincia de Minas Geraes apresentou o Exm. Sr. Senador João Florentino Meira de Vasconcellos por ocasião de ser installada a mesma Assembléa para a 2ª sessão ordinaria da 23ª legislatura em 7 de agosto de 1881”. Ouro Preto, 1881, p. 14. Estes documentos serão referenciados doravante pela primeira palavra do título (*Relatório ou Fala*), seguida do ano de apresentação e da página citada. As referências completas

provinciais tendo em vista a educação dos meninos pobres. Mas, afinal, o que se aprendia nessas escolas?

É comum, na historiografia da educação, a afirmação do caráter propedêutico que esse nível de ensino assumiu durante o Oitocentos. Como se tem demonstrado, a instrução secundária se voltou exclusivamente para a preparação dos jovens que realizariam os exames de ingresso nas academias e faculdades do Império. Assim, também o currículo do ensino secundário foi limitado pelos conhecimentos exigidos nos exames. A ênfase permaneceu, ao longo de todo o século XIX, no estudo das Humanidades Clássicas, das Letras e das Línguas. Nos colégios, externatos, liceus e nas aulas avulsas, prevalecia o caráter preparatório, a despeito de uma dimensão mais formativa (NEVES, 2006; HAIDAR, 2008; MENDONÇA, 2013).

Nas Minas da década de 1870, a situação não era diferente. Os dados assinalados nos diversos relatórios de presidentes de província confirmam o cenário descrito. Em 1873, no Liceu Mineiro e nos externatos da província, os alunos poderiam se matricular nas seguintes cadeiras: Português, Latim, Filosofia, Francês, Inglês, Matemáticas, Geografia e História, e Retórica e Poética (RELATÓRIO..., 1874, p. 28). Em 1888, especificamente no Liceu, aparecem também as cadeiras de Aritmética e Álgebra e de Geometria (FALA..., 1888, p. 20). Esse modelo de ensino, como se verá adiante, tinha diversos problemas e limites claros.

“Um ensino nulo e desastroso ao país”

Claude-Henri Gorceix teve como um dos entraves principais ao bom funcionamento da instituição que comandava a quase inexistência de alunos bem preparados para acompanhar os cursos oferecidos. A razão dessa ausência estava ligada ao profundo contraste existente entre o projeto educacional concebido pelo professor e o cenário da educação brasileira. Gorceix, influenciado pelo espírito das escolas nas quais se formara na França, idealizou a Escola de Minas como uma instituição técnica e científica. Seu objetivo era formar uma geração de profissionais dotados de conhecimentos especializados que, com o uso da experimentação científica e da aplicação prática, concorreriam, com seus saberes, para o desenvolvimento material do Império. Aliás, toda a visão de Gorceix acerca do ensino superior estava ligada às ideias de ciência, técnica e progresso econômico. No campo educacional brasileiro, entretanto, o apego ao ensino científico não era um aspecto predominante.

encontram-se ao final do trabalho. Nas citações diretas, optou-se pela atualização da escrita, para oferecer maior comodidade para o leitor.

A ausência de formação científica dos alunos egressos do ensino secundário brasileiro se tornaria, não por acaso, um dos principais motes das análises de Gorceix. Não demorou muito tempo para que o professor entendesse que alcançar a meta de instituir um ensino superior de cunho técnico e científico no Brasil seria tarefa quase impossível sem uma ampla modificação na estrutura da instrução secundária. (CARVALHO, 2010)

As observações de Henri Gorceix sobre a situação do ensino extrapolavam os limites da província de Minas, onde se localizava sua Escola. Ao chegar ao Brasil, em 1874, antes mesmo de apresentar o projeto de organização da Escola de Minas, Gorceix partiu em excursão para o Rio Grande do Sul e, posteriormente, permaneceu um bom tempo na Corte (CARVALHO, 2010). Nos dois anos que se passaram entre a sua chegada ao Brasil e a instalação da Escola de Minas de Ouro Preto, o professor teve a oportunidade de conhecer, de forma aprofundada, as características da educação no Império. Em Minas Gerais, no Rio Grande do Sul, na Corte ou, ainda, nas outras províncias das quais Gorceix provavelmente tinha notícias por meio de diversos colegas, a situação da instrução pública não parecia ser muito diferente. Para o professor, a deficiência do ensino era um problema nacional.

Em uma de suas exposições, anexada ao relatório apresentado pelo presidente da província de Minas à Assembleia Legislativa Provincial, em 1879, ao analisar a situação da instrução no Brasil, Gorceix afirmava que o “verdadeiro ensino científico secundário [não existe] quase em parte alguma do país [...]” (RELATÓRIO..., 1879, p. 39). Era desse cenário que emergia a ausência de alunos aptos a se matricularem na Escola de Minas. Para Gorceix, nem mesmo os alunos “que não frequentado outros cursos superiores, se achariam em estado de acompanhar com proveito nossas lições” (RELATÓRIO..., 1879, p. 39).

Esse tipo de avaliação é constante nos relatórios enviados por Gorceix para as autoridades da província de Minas e do governo imperial. No entanto, o professor não se eximia também da tarefa de indicar os pontos concretos que considerava serem os principais defeitos da instrução pública no Brasil. Ainda em 1879, Gorceix atacava, por exemplo, os métodos de ensino empregados nas escolas secundárias, nos liceus, externatos, colégios e nas aulas avulsas. Ao julgar esse aspecto, dizia o professor:

O ensino oral, no qual o professor limita-se a explicar as matérias, sem convencer-se, por meio de exercícios e numerosas aplicações de perguntas frequentes, de que os alunos compreenderam o método [...] - é um ensino nulo e desastroso ao país. [...] E quando é falho o ensino secundário, que é base da instrução superior, o que há de ser desta? (RELATÓRIO..., 1879, p. 39).

Além dos métodos de ensino, também as formas de avaliação entravam na pauta de ataque do eminente diretor da Escola de Minas. Gorceix era frontalmente contrário aos exames de preparatórios exigidos para o ingresso nas faculdades do Império. Tanto que, como já assinalamos, não reconhecia os resultados desses exames como requisito suficiente para a matrícula na sua Escola. Segundo o professor,

[...] os exames, que têm por fim verificar se os alunos tiram vantagem do ensino, fazer nascer a emulação, dar uma sanção ao trabalho, parecem organizados de modo a afastá-los o mais possível destes fins. Feitos por meio de pontos tirados à sorte, sobre matérias que sofreram numerosas divisões, são inteiramente insuficientes para reconhecer-se se os alunos compreenderam o espírito da ciência, que presume-se terem eles estudado (FALA..., 1880, p. 15).

Gorceix considerava que, nesses exames, os alunos contavam não com o próprio conhecimento, mas com a “probabilidade de bom êxito e a memória” para suprir a ignorância. E, enfaticamente, ainda denunciava: “anuncia-se que professores preparam alunos para fazer exames de tais e tais matérias em 20 lições!!!” (FALA..., 1880, p. 15).

Nos relatórios que escrevia, Henri Gorceix se levantava também contra a má formação e as péssimas condições de trabalho do professorado da instrução pública. Isso porque durante quase todo o período imperial brasileiro não houve uma política sistemática de formação docente por parte do governo central e, tampouco, pelos governos e assembleias provinciais. Ao contrário, em alguns locais e em alguns momentos específicos, se fizeram tentativas de institucionalização de práticas e instituições voltadas para esse objetivo. Somente após a década de 1870, entretanto, é que as Escolas Normais – como eram chamadas as instituições voltadas para a formação de pessoal docente – começaram a se estruturar no Brasil. Mesmo assim, estaria ainda distante o horizonte de um processo mais sólido de profissionalização do trabalho docente (TANURI, 2000; ROSA, 2003).

Para Henri Gorceix, um dos principais problemas no que dizia respeito aos professores da instrução pública, para além dos métodos que empregavam, parecia ser a inexistência de pessoas que se dedicassem exclusivamente ao ensino. Gorceix entendia que era necessário que “os professores, bem compenetrados de sua missão, se restrinjam inteiramente a ela, sem que sejam distraídos por nenhuma outra ocupação. O título de professor deve bastar-lhe” (FALA..., 1880, p. 14). Gorceix demonstrava também uma preocupação com a profissionalização da figura do professor. Tendo, provavelmente, observado que na província de Minas, e no Brasil como um todo, a docência era ainda uma atividade pouco valorizada e exercida de modo muito precário, Gorceix fazia questão de atacar esse cenário em suas falas:

Esses mestres não podem ser nem advogados, nem médicos; devem ser professores, nada mais que professores. Pode-se ser bom advogado, excelente médico, hábil engenheiro e detestável educador da mocidade. Não basta saber-se o que se ensina para fazê-lo compreender aos outros. Esta condição é necessária, mas está longe de ser suficiente. É preciso saber-se muito mais do que o que se ensina e sobretudo conhecer os meios de fazê-lo compreender aos outros. Estes métodos de ensino são aprendidos em escolas especiais, sob a direção de mestres que bem os conhecem, sem o que girar-se-ia sempre em um círculo vicioso, e as escolas normais superiores ou primárias teriam somente o nome do fim a que se destinam (FALA..., 1880, p. 14).

E, novamente, Gorceix propunha novos métodos de ensino que buscassem superar o ensino livresco baseado na memorização e na oralidade que marcava a instrução, sobretudo a secundária, no Brasil:

O professor não deve contentar-se com um simples ensino oral; é-lhe necessário, por todos os meios possíveis, entrar em comunicação com a inteligência de seus alunos, interrogá-los constantemente, para assegurar-se de que eles compreendem bem suas explicações; dar-lhes a executar um grande número de exercícios, para fazê-los compreender o espírito dos métodos e sobretudo habituá-los a resolver problemas, de modo a desenvolver neles o espírito inventivo, sem o qual haverá esterilidade na ciência. É bom, sem dúvida, conhecer-se tudo que produziram os grandes homens dos outros povos; porém muito melhor ainda é saber servir-se do que eles fizeram, para fazer novas descobertas (FALA..., 1880, p. 14).

É importante notar que as análises, críticas e proposições escritas pelo diretor da Escola de Minas eram dirigidas às autoridades políticas do Império. Nos relatórios que enviava ao presidente da província de Minas e aos deputados da Assembleia Legislativa Provincial, bem como ao Ministério dos Negócios do Império, Gorceix parecia sugerir à elite política imperial a elaboração de um completo projeto educacional para o Brasil.

No entanto, a atuação do professor francês teve de ir além da retórica dos relatórios. A ênfase em uma atuação prática parecia ser, de fato, uma obsessão do cientista. Gorceix não se contentava com a pura teoria, seja em questão de ensino, seja nas disputas políticas. O professor, mesmo embrenhado nas altas e frias montanhas de Minas Gerais, distante dos ares da Corte e dos centros de decisão da política nacional, aliou a seus esforços retóricos uma atuação mais concreta.

Deixando ainda mais clara sua oposição ao modelo de ensino secundário vigente no Brasil, Gorceix criou um curso anexo de preparação para os alunos que desejassem se matricular na Escola de Minas. Como a aprovação nos exames de preparatórios não era reconhecida para o ingresso na instituição, o curso anexo servia para preparar os estudantes para os exames internos de admissão à Escola. O curso, a partir de 1880, como nos informa o professor, estava dividido entre dois anos.

Para se matricularem, os alunos deveriam ter 14 anos completos e ter sido aprovados nos exames preparatórios de Latim, Francês, Geografia e História. Durante o primeiro ano, os alunos estudavam as Matemáticas elementares. Já no segundo, as disciplinas eram Zoologia, Botânica, Física e Química elementares, e Geometria analítica e descritiva² (RELATÓRIO..., 1879, p. 39; FALA..., 1880, p. 15). As lições do curso eram descritas por Gorceix da seguinte forma:

O professor segue o mesmo método adotado no nosso ensino superior. A metade da lição é consagrada a interrogações; em cada uma delas o professor dá exercícios, problemas a resolver. As provas por ele corrigidas são entregues aos alunos, com indicação minuciosa dos erros cometidos. Fazem uma composição uma vez por semana, sem auxílio de livros. Devem expor por escrito ou uma teoria explicada no curso ou resolver problemas, cujas soluções dependam destas teorias. Não conheço melhor ginástica intelectual, para ensinar os alunos a raciocinar e habituar o espírito a pesquisas. Qual será o resultado deste ensino? Não creio que ele desmintas minhas previsões (FALA..., 1880, p. 15).

Gorceix acreditava que, com a utilização desses métodos, que mudavam as feições do ensino secundário, seus alunos não seriam “depósitos de teorias aprendidas de cor”, como eram os egressos das escolas secundárias do Brasil, na compreensão do professor. Ao contrário, eles “serão capazes de aplicar utilmente na vida pratica o que se lhes tiver ensinado” (FALA..., 1880, p. 15).

Além da criação do curso anexo, Gorceix realizaria, ainda, tentativas menos diretas de modificação da instrução pública no país. No ano de 1884, encontramos, nos relatórios do presidente da província de Minas Gerais, Antônio Gonçalves Chaves, e do inspetor geral da instrução pública, João Nepomuceno Kubitscheck, informações acerca da atuação desse inquieto professor. Segundo o inspetor geral, em maio daquele ano, Minas Gerais acabava de receber um donativo de “dois armários contendo um deles amostras de coisas usuais para o seu ensino nas escolas primárias, outro uma coleção de aparelhos para experiências químicas” (FALA..., 1884, p. 16). A doação havia sido feita por um fabricante de produtos químicos de Paris, a pedido do professor Henri Gorceix. O inspetor geral nos informa também que o “ilustrado diretor da Escola de Minas” se propôs, em vista da chegada dos materiais, a realizar uma série de conferências sobre o ensino de Química aos professores da capital da província. As aulas ocorriam às quintas-feiras, em uma das salas da Escola de Minas. Segundo o inspetor, a elas concorriam professores primários, lentes do Liceu Mineiro e da Escola Normal da Capital (FALA..., 1884, p. 17).

² Segundo José Murilo de Carvalho, o curso preparatório iniciou suas atividades ainda em 1877, com duração de um ano. Após reformas, a o curso passaria a ocupar dois anos, em 1880, e três, em 1885. O autor afirma, ainda, que a instalação do curso preparatório foi fundamental para o aumento das matrículas na Escola de Minas e para o enfrentamento do problema da falta de alunos. Ver: CARVALHO, 2010, p.52-53.

Vê-se, desse modo, que Gorceix esteve completamente convencido da ineficiência da forma de organização da instrução pública no Brasil, com destaque especial para o ensino secundário. Diante desse cenário, o professor foi além da proposição de novas práticas de ensino e empenhou-se também na intervenção política.

Alguns pontos principais discutidos pelo diretor da Escola de Minas nas suas análises sobre a educação no Brasil merecem ênfase especial. Fica claro, a partir do estudo dos relatórios escritos por Gorceix, que suas ideias a respeito da instrução pública, em todos os níveis, tinham como esteio principal uma certa compreensão em que apareciam intrinsecamente relacionados dois aspectos dos quais o Brasil carecia: conhecimento técnico-científico e desenvolvimento material, sobretudo na área da indústria. Para Gorceix, era por meio da via da ciência e da técnica que o Império deveria adentrar com mais vigor à marcha do progresso. Segundo o professor, mesmo com abundância de recursos naturais, como o minério de ferro, as florestas e as terras cultiváveis, o Brasil encontrava-se ainda em um estado de atraso tecnológico e industrial que, no seu entender, era resultado direto da “carência de homens capazes de tirar proveito da matéria-prima” (RELATÓRIO..., 1879, p. 40). Para mudar esse cenário, a saída proposta pelo cientista não poderia ser outra senão a ciência. Seu desenvolvimento, no entanto, esbarrava em outra carência estrutural do país, a educação e o ensino científico.

Como vimos nas linhas acima, Gorceix considerava as formas de educação pública no Brasil como absolutamente desastrosas para o desenvolvimento da sociedade. Seus escritos revelam o contato do diretor da Escola de Minas com experiências de ensino muito aquém daquelas esperadas por um professor preocupado com um ensino aprofundado e baseado nos progressos da ciência. Não por acaso, as atenções de Gorceix se voltavam com mais vigor para o ensino secundário. Era nesse nível que os alunos deveriam acessar uma série de conhecimentos mais especializados que os permitissem alcançar as potencialidades da ciência, para si e para a sociedade. Em oposição direta a essa concepção de ensino, o professor Claude-Henri Gorceix nos apresenta, sobretudo no que se refere ao ensino secundário, uma estrutura falha, incompleta, marcada pela utilização de métodos de ensino arcaicos, concentrada em uma série de conteúdos puramente teóricos, afastada dos problemas e das demandas cotidianos da sociedade e carente de profissionais adequadamente formados para o exercício da docência.

Considerações finais

Do ponto de vista adotado por grande parte dos trabalhos que recentemente vêm se ocupando do estudo dos intelectuais mediadores na historiografia brasileira, percebe-se que uma das marcas principais desses sujeitos é a intervenção estratégica em política e cultura. Os intelectuais mediadores estão, por definição, direta ou indiretamente ligados à práticas de transformação das sociedades em que vivem. Sua atuação se materializa não só como “mediação cultural”, mas também e sobretudo como expressão de projetos e intenções políticas determinadas. O objetivo dos intelectuais mediadores é, também, “o espraiamento das ideias e valores que defendem, pela sociedade mais ampla” (GOMES; HANSEN, 2016, p. 28).

De outra parte, é amplamente reconhecida, no campo da história dos intelectuais, a indispensável tarefa de se relacionar as ideias e as práticas desses atores ao contexto social e histórico do qual derivam. Ressalta-se que, na perspectiva atualmente adotada no campo, as condições sociais, políticas e culturais de produção das ideias ganham destaque. O intelectual, nesse sentido, deve ser entendido como uma figura ligada ao seu tempo, a uma *geração*, a *redes de sociabilidades* intelectuais, a um *campo* (BOURDIEU, 1989; SIRINELLI, 2003; GOMES & HANSEN, 2016).

Claude-Henri Gorceix não escapa a essas características. Sua atuação como intelectual mediador se destaca de diversos modos. Em primeiro lugar, é interessante notar que, como já assinalado, Gorceix trazia consigo uma herança de referências profissionais, pedagógicas e científicas baseadas nas suas experiências intelectuais na França. Sobretudo sua formação na Escola Normal Superior de Paris, tendo como marcas principais um caráter prático e experimental com forte ênfase nas ciências físicas e naturais, esteve fortemente presente nas proposições de Gorceix para a instrução pública brasileira. De um ponto de vista mais específico, pode-se afirmar que Gorceix atuou como mediador entre diferentes *culturas escolares*. O termo define um conjunto de normas voltadas para a delimitação de condutas e conhecimentos a serem ensinados, e um conjunto de práticas que possibilitam a transmissão desses conhecimentos. Essas normas e práticas, vale notar, variam de acordo com épocas e finalidades específicas (JULIA, 2001, p. 10).

Por último, é interessante ter em vista também que, completamente convencido da ineficiência da forma de organização da instrução pública no Brasil, com destaque especial para o ensino secundário, Gorceix não se limitou à proposição de novos métodos de ensino. Ao contrário, o professor foi além e, como intelectual mediador, empenhou-se na intervenção política. Em seus relatórios, Gorceix buscava convencer a elite política imperial a respeito da relação direta entre o

aperfeiçoamento da educação secundária e superior e o desenvolvimento econômico do país. Tratava-se, a rigor, de um completo projeto educacional, baseado na ciência e na técnica, que visava, em última instância, a um projeto de país.

Fontes:

BRASIL. **Lei Geral de Ensino, de 15 de outubro de 1827**. Manda Criar Escolas de Primeiras Letras em todas as Cidades, Vilas e Lugares mais Populosos do Império. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em 12/04/2018.

Fala que á Assembleia Legislativa Provincial de Minas Geraes dirigio, em 25 de setembro de 1880, o Exm. Sr. Conego Joaquim José de Sant'Anna, 2º vice-presidente da mesma província, por ocasião da abertura da 1ª sessão ordinaria da 23ª legislatura. (Exposição anexa do Diretor da Escola de Minas, Claude-Henri Gorceix). Ouro Preto, 1880, p. 14-17). Disponível em: <<http://ddsnext.crl.edu/titles/171/items>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

Fala que o Exm. Sr. Dr. Antonio Gonçalves Chaves dirigio á Assembleia Legislativa Provincial de Minas Geraes na 1ª sessão da 25ª legislatura em 1º de Agosto de 1884. (Anexo da Inspeção Geral da Instrução Pública). Ouro Preto, 1884. Disponível em: <<http://ddsnext.crl.edu/titles/171/items>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

Fala que á Assembléa Provincial de Minas Geraes Dirigiu o Exm. Sr. Dr. Luiz Eugenio Horta Barbosa Presidente da Provincia ao instalar-se a primeira sessão da vigésima setima legislatura em 1º de Junho de 1888. Anexo C - Inspeção Geral da Instrução Publica. Ouro Preto, 1888. Disponível em: <<http://ddsnext.crl.edu/titles/171/items>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

Relatório que a Assembléa Legislativa Provincial de Minas Geraes apresentou no acto da abertura da Sessão Ordinária de 1874 o vice-presidente Francisco Leite da Costa Belem. Ouro Preto, 1874. Disponível em: <<http://ddsnext.crl.edu/titles/171/items>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

Relatório apresentado á Assembleia Legislativa Provincial de Minas Geraes na abertura da 2ª sessão da 22ª legislatura, a 15 de outubro de 1879, pelo Illm. e Exm. Sr. Dr. Manoel José Gomes Rabello Horta, presidente da mesma província. (Exposição anexa do Diretor da Escola de Minas, Claude-Henri Gorceix). Ouro Preto, 1879. p.38-48. Disponível em: <<http://ddsnext.crl.edu/titles/171/items>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

Relatório que a Assembléa Legislativa da Provincia de Minas Geraes apresentou o Exm. Sr. Senador João Florentino Meira de Vasconcellos por ocasião de ser installada a mesma Assembléa para a 2ª sessão ordinaria da 23ª legislatura em 7 de agosto de 1881". Ouro Preto, 1881. Disponível em: <<http://ddsnext.crl.edu/titles/171/items>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

Referências Bibliográficas:

ALONSO, Ângela. **Idéias em movimento**. A geração 1870 na crise do Brasil- Império. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Flores, votos e balas**: o movimento abolicionista brasileiro (1868- 88). São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ANDRADE, Renata Fernandes Maia de. **A Organização da Instrução Pública em Minas Gerais: da legislação aos relatórios dos presidentes (1850-1899)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

CARVALHO, José Murilo de. Brasil 1870-1914: A força da tradição. In: CARVALHO, José Murilo de. **Pontos e Bordados: escritos de história e política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

_____. **A escola de Minas de Ouro Preto: o peso da glória** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010, 196 p.

_____. A Escola de Minas de Ouro Preto. In: REZENDE, Maria Efigênia Lage de e VILLALTA, Luiz Carlos (orgs.). **História de Minas Gerais: A Província de Minas**. Volume II. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Companhia do Tempo, 2013. p.181-198.

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n. 11, jan./jun. 2006.

DORLHNIKOFF, Miriam. O lugar das elites regionais. **Revista USP**, São Paulo, n.58, p. 116- 33, junho/agosto 2003.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O processo de escolarização na província. In: REZENDE, Maria Efigênia Lage de e VILLALTA, Luiz Carlos (orgs.). **História de Minas Gerais: A Província de Minas**. Volume II. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Companhia do Tempo, 2013, p.131-144.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **O Ensino régio na capitania de Minas Gerais (1772-1814)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. (Org.) **As Reformas Pombalinas no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GOMES, Ângela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos. Intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: uma introdução para a delimitação do objeto de estudo. In: GOMES, Ângela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos (Orgs.). **Intelectuais Mediadores: práticas culturais e ação política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. **O Ensino Secundário no Brasil Império**, 2ªed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n.1, p.9-43, jan./jun. 2001.

MENDONÇA, Ana Walescka Pollo Campos de. A emergência do ensino secundário público no Brasil e em Portugal: “uma História Conectada”. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio vol. 8, n. 15, p.43-57, janeiro/julho de 2013.

NEVES, Leonardo dos Santos. **Organização do ensino secundário em Minas Gerais no século XIX**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

PIRES DE ALMEIDA, José Ricardo. **Instrução pública no Brasil (1500-1889)**. História e legislação. São Paulo: EDUC, 2000.

RESENDE, Fernanda Mendes; FARIA FILHO, Luciano Mendes. História da Política Educacional em Minas Gerais no Século XIX: os relatórios dos presidentes da província. **Revista Brasileira de História da Educação**. Nº2. Jul./ Dez.2001.

ROSA, Walquíria Miranda. Instrução Pública e formação de professores em Minas Gerais (1825 – 1852). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n° 6, p.87-113. jul./dez. 2003.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O Espetáculo das Raças** – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Christiano Barbosa da. Claude-Henri Gorceix: the man, teacher and work. **Revista da Escola de Minas**. Ouro Preto, 67(3), p. 319-340, jul-set, 2014.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (org.) **Por uma história política**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p.231-270.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, p.61-193, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

Abolicionistas e republicanos na série *Bons Dias!*, de Machado de Assis¹

Abolitionists and Republicans in the Bons Dias! series, by Machado de Assis

Wemerson Felipe Gomes

Graduado em História

Centro Universitário de Belo Horizonte

wemersonfelipe10@gmail.com

Recebido em: 11/10/18

Aprovado em: 14/03/19

Resumo: O objetivo do artigo é analisar as dez primeiras crônicas da série *Bons Dias!*, publicadas originalmente na Gazeta de Notícias (RJ) entre abril e junho de 1888, buscando compreender as estratégias político-literárias adotadas por Machado de Assis para falar de questões polêmicas como Abolição, Abolicionismo, Escravidão, República etc., sem se expor demasiadamente. Para isso, além de apresentar a relação teórico-metodológica entre História e Literatura mediada pela escrita folhetinista, examinaremos a fortuna crítica machadiana e discutiremos os modos de ocorrência desses temas na obra. De modo geral, insistimos que Machado de Assis adota uma estratégia que descrevemos como um processo de operacionalização do “funcionamento [de um] sistema produtor de significação”, em que, em última instância, o autor não visa nunca oferecer respostas, mas questionamentos e problematizações em relação a determinados fatos e eventos que lhes são contemporâneos.

Palavras-chave: Machado de Assis; Abolicionismo; Crônicas.

Abstract: The objective of the article is to analyze the first ten chronicles of the series *Bons Dias!*, originally published in the Gazeta de Notícias (RJ) between April and June of 1888, looking for to understand political-literary strategies adopted by Machado de Assis to speak of controversial subjects as Abolition, Abolitionism, Slavery, Republic, etc., without exposing himself too much. For that, besides presenting the theoretical-methodological relationship between History and Literature mediated by the pamphleteer writing, we will examine the machadiana critical fortune and we will discuss the manners of occurrence of those themes in the work. In general, we insist that Machado de Assis adopts a strategy that we describe as a process of operationalizing the "functioning [of a] meaning-producing system," in which the author ultimately seeks never to

¹ Este artigo é uma versão concisa da minha monografia de conclusão de curso. Agradeço ao meu orientador, Raul Lanari, pela paciência e dedicação, e a Cleber Cabral, que compôs a banca, pelos comentários e sugestões. Agradeço ainda ao parecerista anônimo pelas críticas pertinentes e pelas valiosas observações.

offer answers but questionings and problematizations with relation to certain facts and events that are contemporaneous to them.

Keywords: Machado de Assis; Abolitionism; Chronicles.

Introdução

Joaquim Maria Machado de Assis é, para muitos, o autor matriz da literatura brasileira (ROCHA, 2013, p. 25). Nesse sentido, mesmo que temas como Abolição, Abolicionismo, República, escravidão e experiência afrodescendente no Brasil do século XIX, dentre muitos outros, sejam recorrentes na crítica especializada, a diversidade e complexidade das obras de Machado fazem com que sua literatura permaneça sempre aberta a novas leituras e interpretações.

Dessa forma, se por um lado, durante muito tempo, a sugestão de um pretense absentismo machadiano atuou como eixo norteador de várias críticas e interpretações sobre sua vida e obra; por outro, essa imagem é cada vez mais difícil de se sustentar. A complexificação das análises da obra de Machado, a utilização de novos instrumentos teórico-metodológicos e o cruzamento de fontes diversas vem implicando num intenso processo de “imersão densa” em sua literatura, numa articulação dinâmica e criativa com o seu tempo. Quer dizer, cada vez mais se tem buscado diferenciar na obra machadiana os simples atos involuntários das inúmeras piscadelas.

Consequentemente, tendo em vista obras como as de Roberto Schwarz, John Gledson e Eduardo de Assis Duarte, hoje novas perspectivas analíticas é que atuam como balizadoras das tentativas de compreensão da complexidade que caracterizou aquele tempo e o lugar a partir do qual Machado fala e problematiza determinadas questões. Ou seja, mais importante do que questionar certo retraimento de Machado na campanha abolicionista, por exemplo, o esforço tem sido de identificar as estratégias político-literárias adotadas por ele para falar de temas polêmicos sem se expor demasiadamente, como era de seu feitio.

Portanto, o que nos interessará particularmente aqui é compreender como o “aparente distanciamento” de Machado de Assis de questões como Abolição, escravidão, experiência afrodescendente etc., implica não em uma postura absentista, mas sim em um processo de operacionalização do “funcionamento [de um] sistema produtor de significação” (BARTHES, 2007, p. 8), em que, em última instância, o autor (no caso, Machado) não visa nunca oferecer respostas, mas perguntas, questionamentos e problematizações em relação a determinados fatos e

eventos que lhes são contemporâneos e que muitas vezes ou são naturalizados ou ingenuamente analisados pelos sujeitos implicados naquele tempo. Para John Gledson (2003, p. 139), nesse sentido, a “compreensão machadiana da história, ou dos fluxos dos acontecimentos, era mais aguda que a dos seus leitores”. A análise atenta das 10 (dez) primeiras crônicas da série *Bons Dias!*, publicadas na *Gazeta de Notícias* entre abril e junho de 1888 – ou seja, contemporâneas à Abolição –, nos permitirá, em alguma medida, ter acesso às impressões e conjecturas de Machado em relação a esses dilemas centrais na dinâmica política de seu tempo.

No entanto, se insistimos aqui na volta do evento (Abolição), como faria uma historiografia mais tradicional, isso não implica, de nenhum modo, na volta do fato como uma verdade histórica. Compreender o olhar machadiano em relação a esses acontecimentos e as estratégias adotadas por ele, sobretudo através de suas crônicas, consiste em reconstruir as intrincadas relações que esses escritos estabeleciam com seu tempo, i.e., entre o autor, narrador e quem os lê e a sociedade de modo geral. Nessa lógica, a postura de Machado diante desses assuntos explicita tanto sua forma particular de lidar com esses eventos, vinculada à sua experiência e a seu horizonte de expectativas, como também diz alguma coisa dos impasses e conflitos que caracterizaram aquela sociedade.

A crônica nos aparecerá, portanto, como um gênero propício para se explorar essas questões. Sobretudo por que, enquanto gênero literário, ela se constitui, justamente, nas interseções entre fato e ficção, entre aquilo que é informação e o que é invenção, ou seja, “o cronista é o poeta ou o ficcionista do cotidiano” (MOISÉS, 1982, p. 104); ele lida, necessariamente, com a transposição do fato para a imaginação, onde cria narrativas verossímeis. A visualização de eventos mediada pela subjetividade de um autor é o que, num certo sentido, caracteriza a escrita folhetinista. A literatura possibilita, assim, um olhar privilegiado em relação à sensibilidade de um tempo, i.e., “a possibilidade de atingir aquela ‘sintonia fina’ que permita [ao historiador] captar o passado de outra forma” (PESAVENTO, 1996, p. 109).

Em se tratando de um escritor com um domínio de texto e uma sensibilidade artística como o “Bruxo do Cosme Velho”, essas dimensões são potencializadas. Para John Gledson (2003, p. 34), por exemplo, “Machado criava obras cujas tramas [eram] determinadas por verdades históricas, das quais ele estava plenamente consciente”. Para Sidney Chalhoub (2003, p. 17), “ao contar suas histórias, Machado de Assis escreveu e reescreveu a história do Brasil no século XIX”. Roberto Schwarz (1981, p. 30) complementaria dizendo, como também sugere o subtítulo de seu livro:

“forma literária e processo social”, que o mecanismo social brasileiro é, ele próprio, um “elemento interno” na obra machadiana. Dessa forma, a despeito de um pretense absentismo machadiano, já superado pela crítica especializada, pensar Machado de Assis e seus escritos numa articulação crítica com “seu tempo e seu país” é um exercício absolutamente profícuo e faz com que um novo Machado de Assis seja descoberto: “Enfatizo a palavra ‘descobrimo’ – não se trata de uma invenção, uma criação deliberada de um Machado de alguma maneira mais adequado ao nosso próprio tempo, mas uma descoberta de algo, de alguém que já está ali” (GLEDSON, 2006, p. 10).

Em vista disso, é notável a atividade de Machado na imprensa carioca. Sua atuação data de meados da década de 1860 e vai até quase o final de sua vida. Em quase 20 anos de contribuições na *Gazeta de Notícias*, por exemplo, Machado publicou, além de 56 contos (dentre os quais *O Espelho*, *Singular Ocorrência* e *Teoria do Medalhão*), 475 crônicas, como as da série *Gazeta de Holanda* (de 1886 a 1888), as 49 crônicas da série *Balas de Estalo* (produção coletiva, de 1883 a 1886), o mesmo número em *Bons Dias!* (de 1888 a 1889) e as 284 crônicas d’*A semana* (de 1892 a 1897).

O que se vê é uma intensa atividade jornalística levada a cabo por Machado, sobretudo através de suas crônicas. No entanto, devido a seu apego ao cotidiano e às anedotas políticas, essas crônicas frequentemente são tidas como um gênero menor, sem importância, e foram, durante muito tempo, deixadas à margem pelos pesquisadores. Embora críticos como Antônio Cândido atribuam certa positividade ao caráter relativamente restrito da crônica em relação às suas irmãs de expressão artística mais sofisticada (romances, poesia etc.) (CÂNDIDO, 1992, p. 11-22), não raro, sobretudo em Machado de Assis, as crônicas visivelmente apresentam um intrincado processo de composição estética; que, quando articuladas com seu contexto sócio-político, nos revelam um olhar sensível em relação à sociedade daquele tempo.

Por outro lado, é vital perceber também como a escrita folhetinista de Machado reflete na produção da chamada “segunda fase”. A utilização de enredos descontínuos, de uma ambiguidade lexical e semântica que deixa o sentido da narrativa o mais aberto possível, a aparente trivialidade dos temas são, claramente, elementos que Machado deriva das crônicas e incorpora nos seus romances. Com isso, se desde pelo menos Helen Caldwell (1960) é com alguma suspeita que se lê os romances de Machado, essa mesma atitude deveria ser (e felizmente vem sendo) adotada em relação às suas crônicas. Mais do que um simples “ganha pão”, esses escritos se constituem enquanto uma articulação criativa e dinâmica com o mundo.

Desse modo, é dialogando com textos clássicos de autores como John Gledson, Roberto Schwarz, Roland Barthes e Sidney Chalhoub e com jovens pesquisadores cujas dissertações têm seguido o caminho, nem sempre tranquilo, dos mestres, é que buscaremos construir e discutir algumas ideias e hipóteses – como, por exemplo, se teria Machado, de fato, articulado alguma opinião em relação à Abolição em suas crônicas; se sim, como se deram, que estratégias utilizou; que outros processos políticos Machado visualiza; o que, nesses escritos, podem interessar ao historiador; e, por fim, verificar como funciona o que chamamos de “sistema produtor de significação” machadiano e suas implicações.

História, Historiografia e Literatura em Machado de Assis

Como dito, durante muito tempo a sugestão de um pretense absentismo machadiano atuou como eixo norteador de várias críticas e interpretações sobre a vida e obra de Machado de Assis. Tanto é assim, que mesmo em críticos e literatos contemporâneos de Machado, como Sílvio Romero e Hemetério José dos Santos, quanto nos pósteros, essa hipótese aparece com a força destruidora de uma realidade.

Como esclarece Marta Passos Pinheiro, citando Brito Broca, “logo após sua morte, [ele] foi acusado, por Hemetério José dos Santos, na *Gazeta de Notícias* de 29 de novembro de 1908, (...) de haver renegado suas origens, (...) ao manter-se alheio ao problema da escravidão” (BROCA, 1992, p. 241, apud PINHEIRO, 2012, p. 133). O autor de *Fructos Cadivos* (1919) – vale destacar, um dos mais importantes intelectuais negros do país –, continua afirmando que “a sociedade carioca não seria aquela descrita por Machado de Assis em romances como *Memórias Póstumas de Brás Cubas*”. (BROCA, 1992, p. 241, apud PINHEIRO, 2012, p. 133)

Outro contemporâneo que apontou o absentismo de Machado foi Sílvio Romero. Em 1897, o crítico sergipano publicou *Machado de Assis: estudo comparativo da literatura brasileira*. Nesse livro, Romero pretendeu estudar Machado de Assis à “luz de seu meio social, da influência de sua educação, de sua psicologia, de sua hereditariedade fisiológica e étnica, mostrando a formação, a orientação normal de seu talento” (ROMERO, 1992, p. 79). Embora dissesse não querer demolir a glória de Machado, mas sim fazer “uma pequena redução de seu culto”, o ataque saiu feroz. Como sugere Alberto Luiz Schneider, mesmo quando Sílvio Romero elogiava o estilo do escritor fluminense – “parece que honro Machado de Assis, quero dizer, rendo-lhe a homenagem de que é merecedor, como príncipe do estilo entre nós” (ROMERO, 1992, p. 117; 129) – “tratava-se, na

verdade, de uma crítica, pois servia para representar um Machado alheio à luta política e social” (SCHNEIDER, 2016, p. 59). Schneider (2016, p. 60) complementa dizendo que,

sem muita sutileza, como lhe era característico, Sívio Romero assentava no colo de Machado a imagem do mulato pernóstico, afrancesado, com afetação de erudição e finura, incapaz de aceitar o seu lugar na sociedade.

Depois desses, muitos outros apontaram o absenteísmo machadiano. Dentre os críticos e biógrafos que contribuíram com a construção desse perfil de Machado de Assis, Eduardo de Assis Duarte (2007, p. 9) destaca, por exemplo, Mario Mattos (1930), Lúcia-Miguel Pereira (1936) e Augusto Mayer (1952). De todo modo, como insiste ainda Duarte (2007, p. 9),

é preciso destacar que o perfil de indiferente ou de omissor perante os problemas de seu tempo é antes de tudo, uma *leitura* e, como tal, uma *construção*, fruto do processo de recepção literária, e sujeito a contestações inúmeras.

Nesse sentido, o quadro analítico da obra machadiana começa a mudar definitivamente na década de 1970. Em 1974, Raymundo Faoro publicou *Machado de Assis: a pirâmide e o trapézio*. A obra é um esforço considerável do historiador de ver a obra machadiana à luz de seu tempo. No entanto, dada a pouca distância temporal da publicação daquele que talvez seja o livro mais importante de Faoro, *Os donos do poder* – publicado em 1958 e com uma segunda edição em 1975 –, a tendência visualizada é aquela segundo a qual “a ficção de Machado deveria espelhar a estrutura do Brasil imperial desvendada pelo cientista político de amplo horizonte que foi Raymundo Faoro” (BOSI, 2004, p. 355). Embora, como lembra Alfredo Bosi (2004, p. 355), seja importante “um mínimo de cautela metodológica” para ler Raymundo Faoro leitor de Machado de Assis, é razoavelmente fácil perceber os pontos de contato entre as obras. Faoro vê em Machado de Assis o homem que “desvenda o quadro social do Segundo Reinado” (FAORO, 1976, p. 485), mas o faz de modo tímido, sombreado, “emparedado nos preconceitos e na perspectiva do seu tempo” (FAORO, 1976, p. 485). É como se Machado caminhasse tateando “o terreno, passo a passo, avançando e recuando” (FAORO, 1976, p. 485). É o distanciamento do historiador e uma interpretação consistente da história do Brasil (como a apresentada em *Os donos do poder*) que traria nitidez e profundidade ao esfumado retrato machadiano. Como mostra John Gledson (2006), embora seja notável a leitura que Faoro faz da obra de Machado, parece ser, em grande medida, a voz de Faoro e não a de Machado que escutamos.

A contribuição de Roberto Schwarz avança alguns passos no debate. Em 1977, o crítico publicou *Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. O próprio título do livro nos indica a perspectiva geral da obra: forma literária e processo social. Quer dizer, foi ao voltar-se para o texto, em articulação dinâmica com os processos sociais que lhe eram contemporâneos, que a crítica passou a ver Machado não como um absenteísta, mas sim como alguém atento às dimensões sociais e políticas de seu tempo. Para João Cezar de Castro Rocha (2013, p. 31), por exemplo, “A contribuição do autor de *Um mestre na periferia do capitalismo* tornou obsoleta uma tradição crítica que insistia em assinalar o pretense absenteísmo machadiano como marca de sua visão de mundo e de sua literatura”.

O trabalho de Schwarz reverberou em vários outros pesquisadores. John Gledson é explícito quando comenta a importância de Schwarz para a transformação de seu modo de ler a obra machadiana. O seu *Machado de Assis: ficção e história*, resultado dessa influência, foi publicado em 1986. Nesse livro, o crítico inglês desenvolve o conceito de Realismo Enganoso: “ou seja, está oculto do leitor, de maneira que se torna necessário ler nas entrelinhas para entender o romance” (GLEDSON, 2003, p. 23).

A partir de então, muitos outros estudos passaram a considerar a complexidade da relação de Machado de Assis com seu tempo e com o público leitor. Contudo, como sugerimos nessa breve revisão historiográfica, a compreensão do caráter melindroso da escrita machadiana – e conceitos como “Retórica da Verossimilhança” (SANTIAGO, 2000), “Poética da Dissimulação” (DUARTE, 2007), “Capoeira Literária” (DUARTE, 2009), “Poética da Emulação” (ROCHA, 2013), traduzem, em parte, essa dimensão – associada a um olhar atento em relação ao tempo de Machado e a outras fontes, potencializaram uma leitura mais ampla da obra e da atuação de Machado na cena pública. Em *Machado de Assis, historiador* (2003), de Sidney Chalhoub, por exemplo, embora outras fontes sejam mobilizadas – como jornais, processos civis e documentos da Secretaria de Agricultura –, são as obras de Machado (*Helena, Iaiá Garcia, Memórias Póstumas de Brás Cubas*) que oferecem de forma mais clara as possibilidades de compreensão das dinâmicas daquele tempo pela ótica de Machado. Em *Machado de Assis: afro-descendente* (2007), Eduardo de Assis Duarte reconhece na obra machadiana as “manifestações de afro-descendência, expressas sobretudo nos posicionamentos textuais a respeito da escravidão e das relações inter-raciais existentes no Brasil do século XIX” (DUARTE, 2007, p. 7).

Nesse sentido, mesmo em uma análise histórica, como é o nosso caso, é a literatura (como “documento”, mas também como trabalho com a linguagem), junto a outras fontes disponíveis, que deve ser privilegiada. O contrário disso pode implicar em um processo em que o historiador acabe projetando na fonte o que já sabe, e não explorando a potencialidade única da literatura enquanto fonte histórica. Sandra Pesavento (1996) explorou essa tensão entre Literatura e História. Para ela, os historiadores são, sem dúvida, leitores especiais, i.e., se por um lado não estão interessados unicamente na fruição estética e no prazer da leitura; por outro, geralmente, também não se interessam (apenas) pelos aspectos intrínsecos à obra. Não obstante, a literatura, tomada pelos historiadores enquanto fonte, se apresentaria de forma igualmente especial, ou seja, não seria razoável pressupor que historiadores lessem literatura como frequentemente leem as fontes tradicionais; ou, em outras palavras, pensar na literatura apenas “como uma fonte a mais que corrobore e comprove as evidências de um quadro mais amplo de referências sobre uma época dada” (PESAVENTO, 1996, p. 108). A literatura, insiste Pesavento (1996, p. 109), não é um “mero dado ou documento”.

Em um autor como Machado de Assis essas dimensões são ainda mais presentes. Sergio Paulo Rouanet, por exemplo, afirma na introdução ao tomo III das *Correspondência de Machado de Assis* (2011), que “Machado não falava tampouco de política brasileira. Quando fala de política, é para dizer que não falará de política” (ASSIS, 2011, p. 16). Embora seja discutível a rigidez do enunciado, ele expõe a dificuldade, provocada talvez de modo deliberado pelo próprio Machado, em articular sua atuação enquanto “intelectual” explicitamente engajado nas dinâmicas político-sociais de seu tempo. Mesmo que esses silêncios possam ser lidos a contrapelo e por vezes digam mais do que se espera, é com cautela que eles devem ser preenchidos. Nesse sentido, nos parece que atuação de Machado nos debates públicos do Brasil do século XIX se dava, sobretudo, através de sua literatura – e é para ela, pelo menos neste trabalho, que nossos olhares serão dirigidos.

A Gazeta de Notícias

Bons Dias! foi, ao que parece, uma série extremamente popular em seu tempo. Prova disso é que “toda as vezes que ele [Boas Noites/Policarpo/Machado²] encetava a seção, aumentava a

² A série, como era bastante comum naquele tempo, era publicada de forma anônima. Esses são os narradores ou pontos de vistas ficcionais que Machado mobiliza para construir suas narrativas. De qualquer modo, existe um intenso

tiragem” (GLEDSON, 2003, p. 149). A *Gazeta de Notícias*, periódico com o qual Machado contribuiu durante quase vinte anos, foi fundada em 02 de agosto de 1875, por José Ferreira de Sousa Araújo. Em pouco tempo, ela se tornou um dos jornais mais populares do país, com uma tiragem de 24.000 exemplares.

Isto posto, tem-se que o principal objetivo do periódico era, explicitamente, a luta pela abolição da escravatura e pela instauração do modelo republicano. Para tanto, Ferreira de Araújo reuniu uma equipe que incluía figuras de destaque, como Quintino Bocaiúva, Silva Jardim e José do Patrocínio. O jornal com o qual Machado contribuía era, portanto, um órgão republicano e abolicionista. Dessa forma, é razoável pressupor que o público para o qual Machado se dirigia não só esperava opiniões críticas à instituição escravidão, como também via na República uma saída óbvia para os dilemas do país. Ter em mente que Machado se dirige, em grande medida, a Abolicionistas e Republicanos é vital para compreender como ele organiza sua série de forma a provocar os leitores.

A sutileza como critério estético-político³

A primeira crônica da série *Bons Dias!*, publicada em de 5 de abril de 1888, começa com um breve comentário sobre um discurso realizado no Clube Beethoven, onde se comemorava a posse do então deputado Antônio Ferreira Viana (1833-1903) como Ministro da Justiça (1888-1889) do gabinete de João Alfredo (1835-1919). Embora não acrescente mais informações, ninguém ignoraria, na época, que o tal discurso, publicado parcialmente na *Gazeta de Notícias* do dia 25 de março, era o que o Ministro anunciava que a escravidão seria abolida em pouco tempo e sem qualquer indenização aos senhores de escravos (ASSIS, 1990, p. 35).

A série começa, portanto, num momento em que a abolição da escravidão era uma questão de tempo, a despeito de ainda existirem resistências e questionamentos sobre se ela seria completa ou com prestação de serviço obrigatório, com indenização ou sem. À vista disso, não nos parece que a referência ao Clube Beethoven e ao Ministro Ferreira Viana, logo na primeira crônica da

debate sobre o papel do narrador em *Bons Dias!*. No entanto, não nos deteremos nesses aspectos. Para mais informações, ver, por exemplo: CHALHOUB (2009); BETELLA (2006); GLEDSON (2006); SOARES (2010).

³ Devo a percepção da sutileza enquanto critério estético na obra de Machado de Assis a Élide Valarini Oliver: “Para um autor que valoriza a sutileza enquanto um critério estético, nada poderia ser mais gritantemente desnecessário do que as descrições naturalistas de Eça do que se passava entre Luísa e seu primo Basílio no paraíso.” (OLIVER, 2006, p. 156).

série, sejam gratuitas. Do ponto de vista da construção da crônica, o tema é utilizado para justificar a ausência de programa da série, geralmente apresentada nos primeiros textos pelos autores. Nas palavras do narrador: “Depois de um recente discurso proferido no Beethoven, acho perigoso que uma pessoa diga claramente o que é que vai fazer; o melhor é fazer calado” (ASSIS, 2009, p. 35).

Essa imagem inicial construída por Machado, mobilizando um ponto de vista ficcional que, contudo, não se confunde consigo próprio, é interessante por pelo menos dois motivos. Por um lado, como é sabido, a opção pela sutileza (esse “fazer calado”) e uma leitura estrutural em detrimento de um debate mais franco e militante, é o que, num certo sentido, caracteriza a escrita machadiana. No entanto, embora pareça uma estratégia conformista, esse critério estético pautado pela sutileza, desenvolvido por Machado também em outros lugares, somado às especificidades da crônica enquanto gênero literário, potencializam a capacidade de produção de significação a partir da experiência de leitura. Desse modo, não expor logo de cara os objetivos da série implica em uma estratégia em que se desloca para o leitor a tarefa de construir em articulação com o contexto os significados esboçados através de vestígios espalhados pelo narrador nos textos da série. Soma-se a isso, ainda, o caráter descontínuo e relativizador, constitutivos do gênero, mas que Machado desenvolve magistralmente. O efeito conseguido é uma coerência e beleza estética seguida de um viés absolutamente crítico – que, todavia, se manifesta de forma dissimulada e assimétrica no decorrer da série.

É nesse sentido, como também sustenta Betella (2006, p. 18), que essas “crônicas oferecem um panorama político-social e poderiam instigar à reflexão sobre as verdades e as mentiras dos grandes acontecimentos, como a abolição e o sentimento de filantropia que a rodeia”. Para Ivanete Soares (2010, p. 41), nessa mesma perspectiva, o autor de *Bons Dias!*, ao adotar determinadas estratégias discursivas, como, por exemplo, o multiperspectivismo, a transição temática e o acentuamento de um processo de “ficcionalização dos participantes da enunciação”, estimula “a participação interpretativa e interventiva do público leitor”. É, de certo modo, essa articulação entre narrador, narratário e leitor, imbricada no processo de construção do texto, que Machado mobiliza para brincar com a capacidade (e com as possibilidades) de leitura de seu público: “Alguns não me compreendem (por que há muito burro neste mundo)” (ASSIS, 2009, p. 57).

Assim, já no primeiro parágrafo da crônica, Machado nos apresenta, senão os temas, pelo menos a perspectiva (estética, mas também política) que norteará a série. Também política porque

a referência ao Clube Beethoven e a sugestão de que o melhor mesmo é fazer calado, indicam não só a estratégia discursiva através da qual Machado falará sobre essas questões (dissimulação e sutileza, mediada por um ponto de vista ficcional ambíguo), mas também possui implicações práticas (políticas e sociais), já que, de fato, desde pelo menos 1885, os debates em torno da abolição se acirraram com a adoção de estratégias violentas por parte do movimento abolicionista e do Gabinete Cotegeipe (1885-1888).

Dessa forma, embora um tanto deslocada de seu significado material, a referência explícita, sub-repticiamente, esse momento tenso da campanha abolicionista. Isso acontece por que o discurso no Clube Beethoven (citado por Machado) suscitou reações agressivas por parte do movimento contrário, i.e., dos escravocratas. Na crônica do dia 27 de dezembro de 1888, ou seja, alguns meses depois do início da série, o narrador retoma esse mesmo contexto hostil, agora focalizando o movimento republicano – que, como lembra Ângela Alonso (2017), quase que sobrepunha ao movimento abolicionista: “Há dias, a gente que saía de uma conferência republicana foi atacada por alguns indivíduos” (ASSIS, 2009, p. 145).

Nesse sentido, os temas e assuntos desenvolvidos por Machado no decorrer das crônicas, por mais que aparentem certo distanciamento, não deixam de ser uma forma de se posicionar politicamente em relação a essas questões centrais na dinâmica político-social do seu tempo. Assim, seria possível sustentar que em relação à Abolição, República etc., Machado de Assis adota a estratégia (estética e política) do “fazer calado”, mas fazendo. Quer dizer, embora esta seja, num certo sentido, uma estratégia conformista (por que não a do enfrentamento direto e panfletário), ela se justifica, em parte, em um ambiente tenso como o que caracterizou aqueles anos. Machado sinaliza a um só tempo que participará desses debates e que dialogará com seu contexto, mas, também, que o fará de forma dissimulada, deixando frases em suspenso para que seu o leitor complete ou infira o(s) sentido(s) possível(is): “Com sutileza, o narrador está fustigando leitores a prestarem mais atenção em verdades e anormalidades cordialmente aceitas, cujo fundo nebuloso não é bem entendido” (BETELLA, 2004, p. 18).

Abolição, Abolicionismo e República em *Bons Dias!*

Como dito, a Abolição (na verdade o contexto tenso que caracterizou a terceira etapa da campanha Abolicionista) já aparece de modo um tanto dissimulada na primeira crônica da série. Ainda nessa crônica (em 5 de abril de 1888), como na seguinte, o tema central é, como mapeado

por John Gledson (2006, p. 150-160), “o paradoxo da escolha de um governo conservador para promover o que era, em essência, uma medida liberal: a abolição da escravidão”.

Um exemplo. O Partido Liberal, segundo li, estava encasacado e pronto para sair, com o relógio na mão, porque a hora pingava. Faltava-lhe só o chapéu, que seria o chapéu Dantas, ou o chapéu Saraiva (ambos da chapelaria Aristocrata); era só pô-lo na cabeça, e sair. Nisto passa o carro do paço com outra pessoa, e ele descobre que ou o seu relógio está adiantado, ou o de Sua Alteza é que se atrasara. Quem os porá de acordo? (ASSIS, 2009, p. 36-37)

Nesse trecho, Machado mobiliza alguns artifícios discursivos para apresentar de modo sutil, embora mordaz, uma primeira provocação em relação ao processo político da abolição, a saber: a ironia e metáfora. Nessa perspectiva, o processo de metaforização do evento político da subida e descida dos gabinetes acentua, de certa forma, o caráter irônico e problematizador do enunciado machadiano.

O Partido Liberal (PL), de fato, desde Sinimbu (1878), se mantinha no poder. Apesar disso, devido a questões internas e conjunturais, mesmo com alguns “avanços” como a Lei Saraiva-Cotegipe, de 1885, e a plataforma de governo do gabinete Dantas (1885), o PL não havia conseguido realizar o que, para muitos, era uma medida essencialmente liberal: a Abolição. Com isso, explica-se o começo do trecho citado: o PL estava pronto para sair, ou seja, fazer a Abolição, mas faltava-lhe o chapéu, i.e., uma liderança capaz de mobilizar os setores mais retrógrados do PL em articulação com o sistema político e com as elites econômicas, coisa que Dantas e Saraiva, em alguma medida, se dispuseram a fazer. Entretanto, faltava também acertar os relógios (dentro do próprio PL e entre o PL e a regente, que indicava os ministros). Mas “o carro do paço [passou] com outra pessoa” (ASSIS, 2009, p. 37). Ou seja, depois de mais de dois anos de um governo conservador contrário a abolição (gabinete do Barão de Cotegipe), outro conservador é indicado para o cargo de chefe de gabinete com o objetivo específico de fazer a abolição: João Alfredo (1835-1919). O desacerto entre os relógios, quer dizer, entre aquilo que seria natural pressupor (a abolição feita pelo PL) e o que de fato houve, foi o que motivou o narrador a se tornar cronista; diz ele: “Foi por essas e outras que descri do ofício; e, na alternativa de ir à fava ou ser escritor, preferi o segundo alvitre; é mais fácil e vexa menos” (ASSIS, 2009, p. 37).

Outro elemento importante a ser destacado nessa passagem é a identificação, por parte do narrador, de que tanto Dantas como Saraiva eram “ambos da chapelaria Aristocrata” (ASSIS, 2009, p. 36). Para John Gledson (2003, p. 159), Machado percebera bem que na verdade a escravidão era

uma demanda demasiadamente profunda para ser abolida por uma lei. Daniel Piza (2005), ao analisar a crônica do dia 11 de maio de 1888, que comentaremos mais à frente, insiste que, para Machado, “os monarquistas que apoiavam a abolição o [fizeram] por necessidade de lucro e os republicanos por vontade de assumir o poder”. Embora um tanto exagerada, a hipótese de Piza explicita bem os diversos interesses imbricados na Abolição e, ainda, a mobilização, em várias arenas de debates, dos escravocratas.

Para Ângela Alonso (2017, p. 390), a atuação do movimento de resistência à abolição era ainda muito forte: “Os escravistas brasileiros se organizaram em clubes da lavoura, no interior dos partidos, sobretudo o Conservador, e criaram uma rede de resistência forte, nacional e de longa duração à Abolição”. Desse modo, como demonstra Chalhoub (1990; 2003), o esforço de Machado foi, também, o de expor o caráter cômico de certa postura aristocrática que, a contragosto, visava tomar os rumos (ao menos simbólicos) do processo de abolição. Nessa lógica, o problema colocado por essa crônica ao leitor é que a escravidão, que é um modo de dominação oligárquica, seria substituída (ausente medidas efetivas de inserção dos ex-escravizados na sociedade) por outra forma de dominação oligárquica: o mercado de trabalho (GLEDSON, 2003, p. 149). De modo ainda seminal, Machado começa a indicar a possibilidade de que as continuidades marcassem mais que do que as rupturas. Nas crônicas seguintes, dos dias 19, 20-21 de abril, 27 de maio e 26 de junho, essas questões serão retomadas através da tematização dos bastidores da Lei Áurea e de algumas das consequências da Abolição (BETELLA, 2006, p. 67).

Na crônica subsequente, do dia 12 de abril de 1888, o tema é, como na anterior, a ausência de princípios dos partidos políticos imperiais: “- Estou a ver que reprove o fato de estar o Partido Conservador com ideias liberais...? Interrompe-me o leitor” (ASSIS, 2009, p. 42). Depois de dizer que nos países velhos (no caso a Inglaterra) “os partidos políticos podem pegar algumas ideias alheias” (ASSIS, 2009, p. 42), o narrador novamente é questionado:

- Basta; mas por que é que nos países novos não será a mesma coisa?
- Porque nos países novos há em geral poucas ideias. Supunha uma família com pouca roupa; se o Chiquinho vestir o meu rodaque, com que hei de ir à missa?
- Diga-me, porém...
- Não lhe digo mais nada (...) (ASSIS, 2009, p.43)

A ausência de princípios e de ideias que de fato norteassem a ação política dos partidos e dos partidários é um tema permanente na escrita folhetinista machadiana. A ironia do argumento é um questionamento sobre quais são os princípios liberais, já que todas as principais medidas abolicionistas – como a abolição do tráfico em 1850 (Eusébio de Queiroz) e a Lei do Ventre Livre em 1871 (Rio Branco) – foram realizadas por conservadores. Com isso, se reformulássemos a frase (“Se Chiquinho vestir o meu rodaque ...”) ela ficaria mais ou menos assim: “se os conservadores aprovam medidas liberais, o que liberais hão de fazer?”.

Na crônica do dia 4 de maio de 1888, o tema da ausência de princípios políticos é aprofundado através da focalização da “política complicadíssima” do Ceará. O narrador planejava assistir a abertura da câmara, em 3 de maio – coisa que não pôde fazer pois estava constipado –, e lá tentaria travar um debate com o senador cearense Castro de Carreira sobre os partidos do Ceará. Dada à impossibilidade do encontro, o narrador então imagina um diálogo:

- Saberá V. Exa. que eu não entendo patavina dos partidos do Ceará...
- Com efeito...
- Eles são dois, mas quatro; ou, mais acertadamente, são quatro, mas dois.
- Dois em quatro.
- Quatro em dois.
- (...)
- Justamente.
- Não é?
- Claríssimo. (ASSIS, 2009, p. 54)

Os temas são apresentados de modo escorregadio e nem sempre é fácil percebê-los com clareza. O caráter truncado e sem sentido do diálogo visa reforçar a ausência de sentido da própria constituição de partidos políticos sem princípios norteadores. Para John Gledson, ninguém na corte, provavelmente, se importava com a política do Ceará e “seus partidos dentro dos partidos”. No entanto, “o assunto é uma plataforma para o ataque machadiano aos políticos que agiam seguindo todas as normas, menos os princípios que, entretanto, supostamente os guiavam” (ASSIS, 1990, p. 53). O diálogo continua e o narrador pede a Carreira notícias “mais individuais dos grupos Aquirás e Ibiapaba”:

- Bem, os princípios. Sabe que o grupo Aquirás, como um troço liberal, tomaram conta da mesa; mas o grupo Ibiapaba acudiu com outro troço liberal, e puseram água na fervura. Quais são os princípios?
- Os primeiros de todos devem ser os da boa educação, sem os quais não há boa política. Dai-me boa educação, e eu vos darei boa política, diria o Barão Louis. São os primeiros de todos os princípios.
- Os segundos...
- Os segundos são os comuns – ou que o devem ser, a todos os partidários, quaisquer que sejam as denominações particulares; refiro-me ao bem da província. É o terreno em que todos se podem conciliar.
- De acordo; mas o que é que os separa?
- Os princípios. (ASSIS, 2009, p. 54-55)

Aquiraz e Ibiapaba são grupos políticos que, grosso modo, corresponderiam aos conservadores e liberais no âmbito da política cearense. O narrador passa a questionar quais seriam, de fato, as diferenças entre os dois partidos locais. O questionamento é pertinente, já que, argumenta o narrador, os Aquiraz, que são um “troço liberal”, tomavam conta da mesa, ou seja, estavam no poder; mas os Ibiapaba acudiram “com outro troço liberal”, i.e., embora conservadores mobilizaram estratégias liberais – provavelmente em favor da abolição. Segundo Carreira, que foi mesmo senador pelo Ceará de 1881 até o fim do Império, as diferenças seriam os princípios. Os princípios apresentados pelo senador são a educação e a preocupação com o bem da província, que, não obstante, questiona novamente o narrador, não configuram princípios políticos capazes de apontar grupos específicos e antagônicos (Conservadores e Liberais). O senador apresenta então um argumento retórico, talvez muito comum naquele tempo, dada “complicadíssima política” do Brasil: “Há entre o céu e a terra mais acumulações do que sonha a vossa vã filosofia...” (ASSIS, 2009, p. 55).

A utilização de argumentos retóricos, de ambos os lados, sobre várias questões, era talvez o que mais incomodava Machado. Se por um lado a Abolição parecia um progresso (e de fato foi), ela avançava sem fazer cicatrizar as feridas abertas. Essas feridas eram, naturalmente, as marcas causadas por séculos de organização social pautada pelo trabalho escravo. Nesse sentido, o processo de silenciamento das questões envolvendo a escravidão nos anos seguintes é absolutamente significativo. Mailde Trípoli (1997), em *Imagens, Máscaras e Mitos*, percebe bem a retomada de Machado desses temas já no século XX. Comentando a queima dos documentos

referentes à escravidão por Rui Barbosa, através do Conselheiro Aires, em *Memorial de Aires* (1908), Machado afirma:

Embora queimemos todas as leis, decretos e avisos, não poderemos acabar com os atos particulares, escrituras e inventários, nem apagar a instituição da história, ou até da poesia. A poesia falará dela, particularmente naqueles versos de Heine em que o nosso nome está perpétuo. (ASSIS, 1997, p. 31).

Essa última frase é significativa também no sentido de compreender a centralidade da literatura na perspectiva analítica machadiana. Embora “os atos particulares, escrituras e inventários” (ASSIS, 1997, p. 31) não deixem fazer esquecer a escravidão, é na poesia que essa lembrança se perpetua.

Por outro lado, como veremos na crônica do dia 27 de maio de 1888, também os republicanos mobilizavam argumentos retóricos. A ideia de que a República resolveria todos os problemas era, nesse momento, bastante mobilizada. No capítulo 49 de *Esau e Jacó* (1904), Machado retoma esse debate de modo irônico, através da famosa cena da Tabuleta da Confeitaria do Custódio. De modo geral, o sentido da cena é que “pintura nova em madeira velha não vale nada” (ASSIS, 1998, p. 119), quer dizer, uma mão de tinta ou um novo regime político não resolvem problemas estruturais de longa duração.

Já na crônica do dia 19 de abril de 1888, o tema central é um empréstimo contraído pelo governo para realizar “reformas indispensáveis” (a Abolição, entre elas) e uma reunião no Banco Predial “para tratar dos escravos, que lá estão hipotecados” (ASSIS, 1990, p. 47). Como explica John Gledson, o Banco Predial “era um banco de ‘credito real’, destinado principalmente a facilitar a transição da escravidão para o trabalho livre. Possuía muitos escravos que lhe tinham sido hipotecados, sobretudo na província do Rio” (ASSIS, 1990, p. 47). Entre os discursos realizados no encontro, o narrador destaca um, o do Sr. José Luís Fernandes Vilela, que declarou que “tudo aquilo era uma discussão vazia de sentido, porque já não existem escravos” (ASSIS, 2009, p. 47). O narrador, com a educação e delicadeza de sempre, diz:

Confesso que estimei ler tão agradável notícia; mas, como não há gosto perfeito nesta vida, recebi daí a pouco uma mensagem assinada por cerca de 600.000 pessoas (ainda não pude acabar a contagem dos nomes), pedindo-me que retifique o discurso do Sr. Fernandes Vilela. Há escravos, eles próprios o são. Estão prontos a jura-lo (...). (ASSIS, 2009, p. 48)

A passagem explicita bem algumas questões importantes no debate sobre a abolição que eram desconsideradas ou não analisadas com a profundidade necessária. O argumento segundo o qual não havia escravos no Brasil era largamente utilizado pelos escravistas que, sobretudo depois da Lei do ventre Livre (1871) e da Lei dos Sexagenários (1885), afirmavam que não havia necessidade de se abolir a escravidão, pois esta, ou não existia ou não duraria muito tempo. Todavia, para Ângela Alonso (2017), ao contrário do que se convencionou pensar, o sistema escravista, mesmo do ponto de vista econômico, ainda duraria muitos anos. Foi justamente a atuação do movimento abolicionista e a presença desse debate no espaço público, que potencializaram a desarticulação do sistema. Assim sendo, não só existiam escravos no Brasil (mais de 600.000 pessoas) como o sistema poderia, sim, continuar ainda por muitos anos.

Outro argumento utilizado era o de que em um país com uma população de 14.333.915 pessoas, segundo dados de 1890, 600.000 escravos era uma quantidade razoavelmente pequena. Ora, insiste o narrador, ao dar voz aos escravizados:

As palavras do Sr. Fernandes Vilela podem ser entendidas de dois modos, conforme o ouvinte ou o leitor trouxer uma enxada às costas, ou um guarda-chuva debaixo do braço. Vendo as coisas, de guarda-chuva, fica-se com uma impressão; de enxada, a impressão é diferente. (ASSIS, 2009, p. 48)

Essa reflexão parece ter sido retomada por Machado, em parte, no capítulo XVIII de *Quincas Borba* (1891): “Tão certo é que a paisagem depende do ponto de vista, e que o melhor modo de apreciar o chicote é ter-lhe o cabo na mão” (ASSIS, 1973, p. 24). A coincidência das imagens em plataformas diferentes indica a preocupação de Machado com a questão: vista com um chicote na mão e um guarda-chuva debaixo do braço, a discussão sobre a escravidão parece, de fato, “uma discussão vazia de sentido”; para os que levam uma enxada, no entanto, o caso é outro.

Ainda nesse sentido – lembraria John Gledson –, para Machado “a abolição não é um movimento da escuridão para a luz, mas a simples passagem de um relacionamento econômico e social opressivo para outro” (GLEDSON, 2003, p. 145). Dessa forma, feita a Abolição, restaria pensar em todo o resto. Quer dizer, na ausência de reformas que permitissem efetivamente a inserção dos ex-escravizados na sociedade, as coisas vistas da enxada (agora manuseada por um salário medíocre) continuariam diferentes. Focalizar essas discussões era, para Machado, uma necessidade muitas vezes ignorada.

Na literatura brasileira dos séculos seguintes essa crítica é retomada por vários escritores, demonstrando a pertinência do olhar machadiano. Tanto literatos que fizeram uma literatura afro-brasileira (DUARTE, 2010), como Lima Barreto e José do Nascimento Moraes, como outros, a exemplo de José Lins do Rego, focalizaram, de algum modo, a questão. Segundo Lília Schwarcz (D'ANGELO, 2017), Lima Barreto, por exemplo, “achava que os negros só poderiam ser socialmente integrados através da luta e do constante incômodo. Por isso, denunciava que a escravidão não acabou com a abolição, mas ficou enraizada nos menores costumes mais simples”. Esse debate aparece também na pena de José do Nascimento Moraes, sobretudo em livros como *Vencidos e degenerados* (1915). Nesse romance, a “ação tem início em 13 de maio de 1888 e se estende pelas décadas seguintes a fim de narrar a permanência da mentalidade derivada da escravidão” (DUARTE, 2010, p. 133). No livro de estreia de José Lins do Rego, *Menino de Engenho* (1932), as permanências são muito mais acentuadas do que as rupturas. No final do capítulo 22, lemos: “A senzala do Santa Rosa não desaparecera com a abolição. Ela continuava pegada à casa-grande, com as suas negras parindo, as boas amas-de-leite e os bons cabras do eito” (REGO, 1956, p. 88).

Na crônica do dia 11 de maio de 1888, como nas seguintes, o tema é, conforme mapeado por John Gledson (2003, p. 150-160), “o quadro definitivo do ponto de vista do narrador sobre a abolição e da própria escravidão”. Além disso, nos parece que essa crônica, tal como a primeira da série, é absolutamente importante na compreensão do que chamamos de “sistema produtor de significação”, sistema esse que Machado mobiliza para propor um diálogo crítico e interventivo com o seu público. O narrador começa a crônica com uma interessante reflexão:

Toda a gente contempla a procissão na rua, as bandas e bandeiras, o alvoroço, o tumulto, e aplaude ou censura, segundo é abolicionista ou outra coisa; mas ninguém dá a razão desta coisa ou daquela coisa; ninguém arrancou aos fatos uma significação, e, depois, uma opinião. Creio que fiz um verso (ASSIS, 2009, p. 56).

Dois são os aspectos a serem destacados no trecho acima. Em primeiro lugar, o narrador nos apresenta uma crítica importante em relação à reação da população diante do evento da Abolição. Em segundo, ele apresenta um processo de racionalização do movimento político da Abolição absolutamente consistente com o momento sócio-político.

Em relação ao primeiro aspecto, o narrador diz que toda gente “aplaude ou censura, segundo é abolicionista ou outra coisa; mas ninguém dá a razão desta coisa ou daquela coisa”

(ASSIS, 2009, p. 56). É nesse sentido, pois, que John Gledson (2003, 149-150), ao analisar a crônica do dia 19 de maio – que guarda uma forte relação temática com a crônica do dia 11 de maio, por serem as crônicas mais próximas da Abolição –, insiste que, para Machado, “Trata-se, em vez disso (de uma defesa ou aceitação dos argumentos escravistas), de uma rejeição do ingênuo entusiasmo abolicionista”. A rejeição, por parte de Machado, ao que John Gledson qualifica de uma postura ingênua, aparece límpida na primeira frase do trecho. De certo modo, o que Machado sugere é que esse entusiasmo poderia, em última instância, obliterar questões importantes, que versavam, por exemplo, sobre a inserção dos ex-escravizados em uma nova dinâmica social e, como analisado anteriormente, nas permanências derivadas da escravidão.

Mais à frente, o narrador sugere que é preciso arrancar aos “fatos uma significação”, i.e., significação, nesse caso, é produção de significados, ou seja, o que o narrador propõe é que busquemos os múltiplos significados (a significação) dos fatos (no caso a Abolição) e depois uma opinião; e não o que geralmente se faz, i.e., aplaudir ou censurar sem refletir verdadeiramente sobre as causas e consequências das decisões políticas de amplo alcance.

De todo modo, embora apresente um processo de racionalização absolutamente interessante, o narrador opta por uma perspectiva diversa. Como já demonstrou Ivanete Soares (2010, p. 35), ao analisar as estratégias discursivas adotadas por Machado nas crônicas de *Bons Dias!*, existe “uma ambiguidade estrutural geradora de uma tensão entre narrador e enunciador”. Ou seja, embora no nível do enunciado “O narrador se autocaracteriza como um homem culto, dado à reflexão, solidário e sociável. (...) no nível da enunciação, mostra-se como um indivíduo hipócrita, interesseiro, demagogo, superficial, trapaceiro e, principalmente, arrogante e prepotente” (SOARES, 2010, p. 35). Assim, mesmo que o narrador aponte um caminho pertinente para se pensar o processo político da abolição (ou seja, buscar compreender os múltiplos significados implicados no processo como um todo, suas causas e consequências), ele não o percorre – ou, pelo menos, não o explora de modo efetivo.

Após a crítica e a proposição de uma racionalização, o narrador diz que apesar de gostar da liberdade, acha também legítimo o direito à propriedade:

Qual deles escolheria? Vivia assim, como uma peteca (salvo seja), entre as duas opiniões, até que a sagacidade e profundidade de espírito com que Deus quis compensar a minha humildade, me indicou a opinião racional e os seus fundamentos (ASSIS, 2009, p. 57).

No começo da crônica do dia 11 de maio, o narrador caracteriza a si mesmo como um homem “sagaz”: “Vejam os leitores a diferença que há entre um homem de olho alerta, profundo, sagaz, próprio para remexer o mais íntimo das consciências (eu em suma), e o resto da população” (ASSIS, 2009, p. 56); diz agora que em relação à Abolição encontrou a “opinião racional e os seus fundamentos”. Porém, a “opinião racional e seus fundamentos” encontrados por ele é de uma banalidade risível. Depois de contar o caso de escravizados que, após fugirem, eram contratados por um “bom salário” por outros fazendeiros, o narrador assume o ponto de vista mais simplista possível, que é o da luta pela vida; diz ele:

Não quis saber mais nada; desde que os interessados rompiam assim a solidariedade do direito comum, é que a questão passava a ser de simples luta pela vida, e eu, em todas as lutas, estou sempre do lado do vencedor. Não digo que este procedimento seja original, mas é lucrativo (ASSIS, 2009, p. 57).

A questão da luta pela vida aparecerá em vários outros textos de Machado de Assis, como, por exemplo, no conto *Pai contra Mãe*. No entanto, ao contrário desse conto, em que a luta pela vida assume uma dimensão explícita de sobrevivência (para que seu filho sobrevivesse foi preciso que o filho da mulher escravizada morresse), na crônica que analisamos, “lutar pela vida” é, em todos os sentidos, lutar “pelo *meu* modo de vida”, ou seja, os pontos de vista ficcionais que Machado mobiliza e que se materializam nos narradores da série (Policarpo/Bons Dias) coincidem com um ponto de vista essencialmente aristocrático que, todavia, revela no seu avesso todas as suas ambiguidades e contradições: lutar pela vida é lutar para manter, da melhor forma possível, o seu *status* numa ordem social em transição. Desse modo, no final das contas o que importava mesmo era estar do lado dos vencedores. Vencedores esses que eram menos os escravizados, cujo cativeiro durava séculos, e mais aqueles que, mesmo com a mudança no sistema de trabalho, continuariam com chicote e com o guarda-chuva nas mãos.

Por outro lado, o narrador deixa antever ainda certa implosão (ou reorganização) da classe senhorial: já que é “rompida a solidariedade do direito comum”, i.e., dado que a classe senhorial perdia sua unidade de mentalidade (fazendeiros contratando escravizados fugidos de outros fazendeiros), a questão ganhava em complexidade, visto que para “sobreviver” nessa nova ordem social seriam necessárias estratégias e agentes diferentes, mas não dessemelhantes: “Não digo que este procedimento seja original, mas é lucrativo” (ASSIS, 2009, p. 57). Em outras palavras: muda-se o sistema de trabalho, muda-se as mãos que trazem o chicote, mas a relação de dominação

permanece. A saída do narrador é risível e simplista por que não é uma saída, mas apenas uma reorganização confortável de um sistema de trabalho cuja essência permaneceria a mesma; como nos lembraria Lampedusa, em *O Leopardo* (1958): “Para que as coisas permaneçam iguais, é preciso que tudo mude”. Por fim, é possível insistir que essa ruptura abrupta de coerência por parte do narrador é mobilizada por Machado para provocar no leitor certa inquietação sobre a permanência de traços aristocráticos na vida social.

O final desta crônica também é particularmente interessante e acentua as questões apresentadas anteriormente. Depois de uma discussão sobre algumas ações de João Clapp, presidente da Confederação Abolicionista, a discussão passa a ser sobre a República. “Aposto que não vê que anda alguma coisa no ar”, perguntam ao narrador. “- Vejo; creio que é um papagaio”, responde ele. “-Não, senhor; é uma República. Querem ver que também não acredita que esta mudança é indispensável?”. O narrador diz que não, e que “a respeito de governo, [está] com Aristóteles, no capítulo dos chapéus. O melhor chapéu é o que vai bem à cabeça. Este, por ora, não vai mal”. Responde-lhe então o seu interlocutor:

- Vai pessimamente. Está saindo dos eixos; é preciso que isto seja, senão com a Monarquia, ao menos com a República, aquilo que dizia o Rio-Post de 21 de junho do ano passado. Você sabe alemão?

- Não.

- Não sabe alemão?

E dizendo-lhe eu outra vez que não sabia, ele imitando o médico de Molière, dispara-me na cara esta algaravia do diabo:

- Es dürfte leicht zu erweisen sein, dass Brasilien weniger eine konstitutionelle Monarchie als eine absolute Oligarchie ist.

- Mas que quer isto dizer?

- Que é deste último tronco que deve brotar a flor.

- Que flor?

- As

Boas noites. (ASSIS, 2009, p. 58-59)

Depois de ter certeza que o narrador não sabia alemão, o seu interlocutor, como vimos, lhe disparou na cara uma “algaravia do diabo”.⁴ John Gledson lembra que mesmo os leitores que não

⁴ “Es dürfte leicht zu erweisen sein, dass Brasilien weniger eine konstitutionelle Monarchie als eine absolute Oligarchie ist”, que em português (tradução-livre) ficaria assim: “É muito fácil provar a você que o Brasil é menos uma Monarquia Constitucional do que uma Oligarquia Absoluta”.

soubessem alemão não teriam muita dificuldade em compreender a frase, já que termos como *Brasilien*, *konstitutionelle Monarchie* e *absolute Oligarchie* dão alguns indícios de seu sentido. O que parece ter ficado claro, pelo menos a Machado, é que o Brasil seria menos uma Monarquia Constitucional e mais uma Oligarquia Absoluta; e que, além disso, seria desse último galho (Oligarquia) que a (flor da) República nasceria.

O essencial nas passagens anteriores é perceber que embora a perspectiva analítica apareça, no começo da crônica, como sugestão do narrador, é um outro ponto de vista ficcional que consegue problematizar as questões de forma sistemática e coerente. Se nossa hipótese sobre o processo de racionalização do narrador é correta – ou seja, se de fato é pertinente uma busca pelos múltiplos significados (significação) dos fatos (no caso a Abolição) para sustentar, depois, uma opinião, seja ela qual for –, é vital perceber que embora o narrador não faça isso (“em todas as lutas, estou sempre do lado do vencedor”), o autor, quer dizer, Machado de Assis, faz.

Machado problematiza a questão da Abolição e do Movimento Abolicionista ou acrescentando outro ponto de vista ficcional na narrativa, que constrange o narrador profundo e sagaz, como na crônica de 11 de maio de 1888; ou, de modo mais amplo, através da própria construção e organização temática das crônicas da série, que vai lentamente problematizando alguns pontos-chaves do processo político da Abolição e do pós-abolição. Lembremos, nesse sentido, a temática das dez primeiras crônicas indicadas por John Gledson: 1º e 2º: paradoxo da escolha de um governo conservador para promover o que era uma medida liberal; 3º: empréstimo e escravidão; 4º: o fim inevitável da escravidão; 5º: interlúdio cômico (3 de maio); 6º, 7º e 8º: “quadro definitivo do ponto de vista do narrador sobre a abolição e da própria escravidão”. (GLEDSON, 2003, p. 150-160)

De modo geral, como sugerido por John Gledson, todos os temas giram (em maior ou menor grau, de forma mais ou menos direta) em torno da Abolição. Propomos então, a partir das análises que fizemos até aqui e das que se seguem, uma outra caracterização temática das crônicas que, nesse sentido, refletiriam a tentativa deliberada de Machado de problematizar, de modo sutil e dissimulado, a questão da Abolição e suas consequências a partir de suas múltiplas significações. As temáticas abordadas por Machado são a ausência de princípio dos partidos (5 e 12 de abril e 4 de maio); os interesses ocultos no processo abolicionista (5 de abril e 11 de maio); a não visualização da escravidão como um problema estrutural, cujas consequências estavam entranhadas nas relações

sociais (19 de abril e 19 de maio); o caráter cômico de uma elite escravocrata que buscava assumir, simbolicamente, as rédeas do processo (19 de maio); o pós-abolição e suas implicações (27 de abril e 11 de maio); o caráter cômico e perturbador de um processo de transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado em que, de fato, pouca coisa parecia mudar (19 de abril e 19 de maio) e o processo político da abolição de 1871 a 1888 (20-21 de maio).

Esse é, num certo sentido, o escritor Machado de Assis instigando os seus leitores a buscarem nos fatos, significações, i.e., a lerem os eventos a contrapelo, levando em conta o processo histórico de constituição de dinâmicas políticas, sociais e econômicas com implicações efetivas na organização social. Logo, nada mais natural do que Machado relativizar (no sentido forte do termo de pôr em relação) a Abolição.

Quando analisada do ponto de vista sócio-histórico, como fez Machado através de sua literatura, a Abolição de uma prática secular por dois artigos (Art. 1.º: É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil. Art. 2.º: Revogam-se as disposições em contrário (BRASIL, 1888)) não poderia deixar causar certa estranheza. Como sustenta John Gledson (2003, p. 159), para Machado de Assis “os efeitos da escravidão (...) eram demandas profundas para serem ‘abolidas’ por uma lei”. O crítico inglês diz ainda, como temos visto também aqui, que Machado temia que a euforia pública (provocada pela aprovação da lei) alimentasse a ilusão de que todos os problemas estavam sanados

Nas crônicas seguintes, dos dias 19 de maio de 1888, 20-21 de maio de 1888 e 27 de maio de 1888, Machado realiza uma mudança significativa do ponto de vista da construção das crônicas. Até então, o multiperspectivismo temático, característica constitutiva do gênero, era bastante utilizado. Embora as crônicas tivessem um fio condutor, este era interposto por várias temáticas que, em alguns casos, pareciam desconectadas, dificultando o entendimento do texto. As crônicas seguintes, no entanto, são crônicas que funcionam como contos. Ou seja, Machado adota uma estrutura discursiva que possibilita a centralização do texto em uma narrativa linear, cujo tempo evolui, a partir de personagens e de um cenário bem delimitado. Embora ainda sutil, a temática dessas crônicas e os problemas discutidos ali são de muito mais fácil visualização.

A primeira dessas crônicas é a do dia 19 de maio de 1888. Segue um trecho:

Eu pertenço a uma família de profetas *après coup, post factum*, depois do gato morto, ou como melhor nome tenha em holandês. Por isso digo, e juro se necessário

for, que toda a história desta Lei de 13 de Maio estava por mim prevista, tanto que na segunda-feira, antes mesmo dos debates, tratei de alforriar um molecote que tinha, pessoa de seus dezoito anos, mais ou menos. (ASSIS, 2009, p.62)

A crônica é absolutamente interessante. Em primeiro lugar, o narrador diz que pertence a “uma família de profetas *après coup, post factum*, depois do gato morto” e que “toda a história desta Lei de 13 de maio já estava por [ele] prevista, tanto que na segunda-feira, antes mesmo dos debates, [tratou] de alforriar um molecote que tinha” (ASSIS, 2009, p.62).

Ora, parece meio tarde (uma semana antes) para acompanhar as “ideias pregadas por Cristo, há dezoito séculos, [e restituir] a liberdade ao [seu] escravo” (ASSIS, 2009, p. 62). Sobretudo se, abstraído os dezoito séculos de Cristo, lembrarmos que desde pelo menos 1870, com o fim da guerra de Secessão nos EUA e com a Lei do Ventre Livre (1871, data do nascimento de Pancrácio), já se sabia que a escravidão acabaria em algum momento no Brasil. Esse reconhecimento tardio não deixa de ser, portanto, irônico. O que mais surpreende é que a despeito da liberdade concedida, nada parece de fato mudar (o vínculo de dependência e gratidão permanece):

Pancrácio aceitou tudo; aceitou até um peteleco que lhe dei no dia seguinte, por me não escovar bem as botas; efeitos da liberdade. Mas eu expliquei-lhe que o peteleco, sendo um impulso natural, não podia anular o direito civil adquirido por um título que lhe dei. Ele continuava livre, eu de mau humor; eram dois estados naturais, quase divinos. (ASSIS, 2009, p. 63)

O objetivo de tudo, se esclarece no fim, é manter a relação de dominação (esses “estados naturais”), ou seja, parece que situação não mudaria muito do ponto de vista da organização da dinâmica social do trabalho: as coisas continuaram a ser vistas de modo diferente a partir do guarda-chuva ou da enxada. A situação é acrescida, aqui, de um novo benefício: “O meu plano está feito; quero ser deputado” (ASSIS, 2009, p. 64).

Como sugere Chalhoub (1990), o caráter cômico da crônica é reforçado ainda pela improbabilidade da cena. Segundo o historiador, é muito pouco provável que um escravo urbano, como Pancrácio, reagisse desse modo à liberdade em 1888. Machado estaria alegorizando, nesse caso, o ficcional controle que alguns senhores de escravos demonstravam (ou esperavam) ter da situação e a hipocrisia implicada em alguns de seus atos. Na crônica do dia 1 de junho de 1888 o caráter cômico de uma elite aristocrática que buscava “ir a Glória sem pagar o bonde” é acentuado. A cena se passa em um almoço entre amigos:

Um dos convivas confessou que no meio das festas abolicionistas não aparecia o seu nome, outro que era o dele que não aparecia, outro que era o dele, e todos que os deles. Aqui é que eu quisera ser um homem malcriado. O menos que diria a todos, é que eles tanto trabalharam para a abolição dos escravos, como para a destruição de Nínive, ou para a morte de Sócrates.... Eu, com uma sabedoria só comparável à deste filósofo, respondi que a História era um livro aberto, e a justiça a perpétua vigilante. (ASSIS, 2009, p.75)

Já a crônica do dia 20-21 de maio de 1888 foi publicada originalmente na *Imprensa Fluminense* e depois identificada por John Gledson como pertencente à série *Bons Dias!*. Nessa crônica, Machado discute o processo político da abolição utilizando uma estrutura religiosa:

Algumas pessoas pediram-me a tradução do evangelho que se leu na grande missa campal do dia 17. Estes meus escritos não admitem traduções, menos ainda serviços particulares; são palestras com os leitores e especialmente com os leitores que não têm o que fazer. Não obstante, em vista do momento, e por exceção, darei aqui o evangelho, que é assim (...) (ASSIS, 2009, p. 65)

A crônica (ou o evangelho) continua por 28 itens. Cada item, de modo irônico, mas exato, alegoriza o processo político da Abolição, desde a Lei do Ventre Livre (1871) até a debandada de políticos como Antônio Prado (1840-1929) e João Alfredo para o lado dos abolicionistas. Em *Ficção e História*, John Gledson analisa cada um dos itens e reconstrói o processo do ponto de vista indicado por Machado. O que gostaríamos de destacar aqui são os “versículos” 16, 17, 18, 19, 20 e 21.

16. Unidos os sete, disse João Alfredo: Sabeis que vim libertar os escravos do mundo, e que esta ação nos há de trazer glória e a amargura; estais dispostos a ir comigo?

17. E respondendo todos que sim, disse um deles por parábola, que no ponto em que estavam as coisas, melhor era cortar a perna que lavar a úlcera, pois a úlcera ia corrompendo o sangue.

18. Mas, ficando João Alfredo pensativo, disseram os outros entre si: Que terá ele?

19. Então o mestre, ouvindo a pergunta, disse: Prevejo que há de haver uma consulta de sacerdotes e levitas, para ver se chegam a compor certo unguento, que os levitas aplicarão na úlcera; mas não temas nada, ele não será aplicado.

20. E como perguntassem alguns qual era a composição desse unguento, o discípulo Viana, mui lido nas escrituras, disse:

21. Está escrito no livro de Elle Haddebarim, também chamado Deuteronomio, que quando o escravo tiver servido seis anos, no sétimo ano o dono o deixe ir livre, e não com as mãos abanando, senão com um alforje de comida e bebida. Este é de certo o unguento lembrado, menos talvez o alforje e os seis anos. (ASSIS, 2009, p. 67-68)

Essa história pouco convencional do processo político da Abolição, lança luz em ângulos até então muito mal iluminados. Esse trecho, por exemplo, explicita o objetivo da subida do Gabinete de João Alfredo: fazer a Abolição. No entanto, “no ponto em que estavam as coisas” (ASSIS, 2009, p. 68), ou seja, dada a violência que caracterizou a terceira fase do Movimento Abolicionista, o melhor seria “cortar a perna que lavar a úlcera” (ASSIS, 2009, p. 68), i.e., o melhor seria uma Abolição imediata e sem indenização aos senhores de escravos. O mestre (João Alfredo) diz então que haverá um certo unguento “que os levitas aplicarão na úlcera; mas não temas nada, ele não será aplicado” (ASSIS, 2009, p. 68). O unguento, explica mais a frente (Ferreira) Viana, é um “um alforje de comida e bebida” (ASSIS, 2009, p. 68) que, todavia, como dito pelo mestre, não será aplicado, ou quem sabe seja, “menos talvez o alforje e os seis anos” (ASSIS, 2009, p. 68). Naturalmente, o alforje alegoriza um conjunto de medidas que facilitaria a inserção dos escravizados na sociedade dita livre. Medidas essas que não foram adotadas e, segundo o mestre, nem mesmo chegaram a ter sua aplicação realmente cogitada.

Como temos visto, a preocupação de Machado com o processo político da abolição e com o pós-abolição é um tema muito presente. Na crônica do dia 27 de maio de 1888, esses temas são explorados através da discussão sobre a República. O assunto é apresentado através de um diálogo entre o Meteorito de Bendegó e o comandante Carvalho. Depois de escutar algumas ideias sobre federalismo de Carvalho, o meteorito diz que “não entende muito essa constituição dos Estados Unidos com um Imperador” (ASSIS, 2009, p. 72). Não há contradição alguma, explica Carvalho: a constituição dos EUA não comporta um Imperador por uma questão de clima, “Ninguém se admira, por exemplo, de que lá se fala inglês e aqui português. Pois é mesma coisa” (ASSIS, 2009, p.72). Esse debate sobre a constituição dos EUA aparece na série logo após o 13 de maio. Isso se dá porque abolida a escravidão, a República parecia, pelo menos para Machado, cada vez mais próxima. Nesse sentido, a discussão sobre qual modelo republicano adotar (matriz americana, francesa, positivista, etc.) ganha força nesse contexto. Os EUA aparecem, portanto, como um modelo muito próximo.

E nosso amigo não lhe ocultou nada; confiou-lhe que andam por aí ideias republicanas, e que há certas pessoas para quem o advento da república é certíssimo. Chegou a ler-lhe um artigo da *Gazeta Nacional*, em que se dizia que, se ela já estivesse estabelecida, acabada estaria há muitos anos a escravidão.

Nisto o meteorito interrompeu o companheiro, para dizer que as duas coisas não eram incompatíveis: por que ele antes de ser meteorito fora general nos Estados

Unidos – e general do Sul, por ocasião da guerra de secessão, e lembra-se bem que os Estados Confederados, quando redigiram a sua constituição, declararam no preâmbulo: “A escravidão é a base da constituição dos Estados Confederados”, lembra-se também que o próprio Lincoln, quando subiu ao poder, declarou logo que não vinha abolir a escravidão...” (ASSIS, 2009, p. 72-73)

Para John Gledson (2003), a “lembrança” de que não necessariamente uma República implicaria na adoção imediata de outras formas da organização social é um ponto chave. Se lembramos ainda que o público a quem Machado se dirige é formado, sobretudo, por abolicionistas que viam na República uma saída evidente para todos os problemas, as questões levantadas por Machado e seu o “sistema produtor de significação” se esclarecem. O que Machado tem feito até aqui não é, de modo algum, criticar a Abolição, mas problematizar um ingênuo entusiasmo abolicionista que poderia obliterar questões importantes.

Dessa forma, o fato de a série ser publicada em um jornal republicano e começar quando a Abolição se tornou uma realidade, nos permite explorar, ainda, outra possibilidade. Como os abolicionistas eram, em grande medida, republicanos, o que Machado estaria problematizando, afinal de contas, é um ingênuo entusiasmo republicano. Quer dizer, Machado de Assis tem mostrado que a escravidão é um problema demasiadamente profundo para ser abolido por uma lei ou pela instalação de um novo regime de governo. Portanto, a ideia de que se a República “estivesse estabelecida, acabada estaria há muitos anos a escravidão” (ASSIS, 2009, p. 73) soa, para Machado, como uma enorme ingenuidade. A escravidão poderia acabar do ponto de vista legal, e desde muito tempo já se sabia que ela acabaria, mas enquanto uma instituição que durante séculos organizou as dinâmicas sociais, políticas etc., a “força da escravidão” (CHALHOUB, 2012) permaneceria. Nesse sentido, como temos visto, um ingênuo entusiasmo abolicionista e republicano só serviria para desfocar questões importantes.

Considerações Finais: Machado de Assis e seu sistema produtor de significação

Como temos insistido, a literatura é o principal instrumento que Machado mobiliza para intervir no debate público sobre as dinâmicas políticas e sociais de seu tempo. Por ser assim, é também através das estratégias discursivas, da mobilização de temáticas, da construção de pontos de vistas narrativos, enfim, do próprio trabalho com a linguagem e com os procedimentos estéticos, que Machado toma partido. No entanto, tendo em vista movimentos como o Abolicionismo e o Republicanismo, tomar partido não implica, de nenhum modo, numa adesão entusiasmada. Muito

antes pelo contrário. A intervenção de Machado se dá de forma crítica, problematizadora. Para usar a belíssima imagem construída por Chalhoub (2003), Machado de Assis é um historiador. Quer dizer, Machado olha para dinâmicas de seu tempo, lendo-as a contrapelo, levando em conta o processo histórico de constituição dessas dinâmicas.

Nesse sentido, é notável o processo de construção da série *Bons Dias!*. Em momento algum Machado oferece alguma resposta sobre os dilemas do Brasil do século XIX. Mesmo por que, em se tratando de literatura, essas respostas não poderiam deixar de ser sempre parciais, sujeitas a leituras várias e interpretações diversas. A estratégia de Machado é, portanto, a de transferir para o leitor a tarefa de construir em articulação com o contexto os múltiplos significados esboçados pelo texto da série. Dessa forma, *Bons Dias!* funciona como um caleidoscópio: na medida em que se lê as crônicas da série, diversos aspectos do processo político da abolição nos são apresentados. Cabe ao leitor identificá-los, associá-los e construir por si mesmo uma leitura particular. O sistema produtor de Machado de Assis é, assim, um sistema que não se fecha em um significado único – que poderia ser, por exemplo, uma adesão ou repulsa total a qualquer desses eventos. Machado prefere ler essas questões por vários ângulos.

Isso não implica, porém, que ele fosse indiferente a tudo. Como indica Barthes (2007, p. 21), ninguém pode “escrever sem tomar apaixonadamente partido”. A questão era não perder de vista que a abolição legal da escravidão no último país do Ocidente, sobretudo do modo como ocorreu, era ainda muito pouco. Acreditar que uma Lei ou a mudança de regime apagaria todas as marcas que a escravidão provocou era, para Machado, de uma ingenuidade inaceitável. A retomada desses temas já no século XX e a reverberação dessas críticas na escrita de vários outros literatos mostram a pertinência do olhar machadiano.

De qualquer modo, no calor dos acontecimentos, diante de tanta violência e desumanização, talvez literatos como Hemetério José dos Santos preferissem um Machado de Assis panfletário, militante, que expressasse objetivamente suas insatisfações e seu ponto de vista sobre essas questões – e não um mestre estilista que recorre a “revelações semânticas subjacentes” (BETELLA, 2006, p. 23). Para Montello (1998, p. 76), nesse sentido, “Hemetério se manteria distante de Machado de Assis, com a queixa que dele teriam outros negros: o retraimento na campanha da Abolição”. No entanto, insistimos, não se trata de retraimento na campanha abolicionista, mas apenas de uma articulação em outra arena de debate e a partir de outras

estratégias de atuação. Se essa estratégia foi mais ou menos eficaz é outra questão. O que nos interessa aqui é compreender esse passado com toda sua complexidade.

Desse modo, um Machado de Assis militante e engajado definitivamente não existe. Querer vê-lo no passado é projetar naquele tempo valores de hoje. Todavia, não reconhecer suas contribuições é desconsiderar o caráter multifacetado das configurações dos modos de intervenção dos vários sujeitos que atuaram, de alguma forma, na campanha abolicionista. Nessa perspectiva, a presença de Machado nos debates sobre Abolição, República etc., mesmo sutil e dissimulada, merece ser compreendida na sua inteireza. Quando isso ocorre, não só compreendemos melhor Machado de Assis e sua literatura, mas também a complexidade que caracterizou aquele tempo.

Referências bibliográficas:

- ALONSO, Ângela. Entrevista com Ângela Alonso. Entrevistadores: Felipe Silveira de Oliveira Malacco e Gislaine Gonçalves Dias Pinto. **Temporalidades – Revista de História**, Edição 25, v. 9, n. 3 (set./dez. 2017).
- ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Bons Dias! (1888-1889)**. Edição, introdução e notas de John Gledson. São Paulo: Hucitec/Editora Unicamp, 1990.
- ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Correspondência de Machado de Assis: tomo III, 1890-1900**. Coordenação e orientação Sergio Paulo Rouanet; reunida, organizada e comentada por Irene Moutinho e Sílvia Eleutério. Rio de Janeiro: ABL, 2011.
- ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Esaú e Jacó**. Biografia, vocabulário, comentários, bibliografia por Leticia Malard. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Helena**. Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre: W. M. Jackson Inc Editores, 1959.
- ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Iaiá Garcia**. Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre: W. M. Jackson Inc Editores, 1959.
- ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Memorial de Aires**. São Paulo: Globo, 1997.
- ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Ática, 1992.
- ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Quincas Borba**. 2º ed. São Paulo: Ática, 1973.
- BARTHES, Roland. **Crítica e verdade**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BETELLA, Gabriela Kvacek. **Bons dias! O funcionamento preciso da inteligência em terra de relógios desacertados: as crônicas de Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Revan, 2006.
- BETELLA, Gabriela Kvacek. Machado de Assis enfrenta tragédias e farsas na crônica: a reflexão crítica de Bons Dias!. **Revista Letras**, Curitiba, n. 62, p. 11-25. jan./abr. 2004. Editora UFPR. p. 11- 25.

- BOSI, Alfredo. Raymundo Faoro leitor de Machado de Assis. **Estudos avançados**, n. 18 (51), 2004, p. 355-376.
- BRASIL. **Lei n. 3.353, de 13 de maio de 1888**. Declara extinta a escravidão no Brasil. Coleção das Leis do Império do Brasil, 1888. Parte I. Tomo XXXV, p. 1.
- CALDWELL, Helen. **O Otelô brasileiro de Machado de Assis: um estudo de Dom Casmurro**. São Paulo: Ateliê, 2002.
- CANDIDO, Antônio. A vida ao rés-do-chão. In: CANDIDO, Antônio et. al. **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.
- CHALHOUB, Sidney. A crônica machadiana: problemas de interpretação, temas de pesquisa. **Remate de Males**, v. 29(2), p. 231-246, 2009.
- CHALHOUB, Sidney. **A força da escravidão: ilegalidade e costume no Brasil oitocentista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- CHALHOUB, Sidney. **Machado de Assis, historiador**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- D'ANGELO, Helô. Lima Barreto e o racismo do nosso tempo. **Revista CULT**, 11 de maio de 2017. Disponível em <https://revistacult.uol.com.br/home/lima-barreto-e-o-racismo-do-nosso-tempo>. Acesso em 23/06/2018.
- DUARTE, Eduardo de Assis. A capoeira literária de Machado de Assis. **Machado de Assis em Linha**, v. Ano 2, 2009.
- DUARTE, Eduardo de Assis. **Por um conceito de literatura afro-brasileira**. Terceira Margem. Rio de Janeiro, Número 23, p. 113-138, julho/dezembro 2010, 113-138.
- DUARTE, Eduardo de Assis. (Org.). **Machado de Assis afro-descendente**. Rio de Janeiro; Belo Horizonte: Pallas; Crisálida. 2009.
- FAORO, Raymundo. **Machado de Assis: a pirâmide e o trapézio**. 2 ed. São Paulo: Ed. Nacional; Secr. Cult. Ciência e Tecn, Est. S. P. P., 1976.
- FAORO, Raymundo. **Os donos do poder. Formação do patronato político brasileiro**. 5 ed. Porto Alegre: Globo, 1979. v. 1.
- GLEDSON, John. **Machado de Assis: ficção e história**. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GLEDSON, John. **Por um novo Machado de Assis: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- MATTOS, Mário. **Machado de Assis: o homem e a obra - os personagens explicam o autor**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1930.
- MAYER, Augusto. **Machado de Assis**. Porto Alegre: Globo, 1935.
- MOISÉS, Massaud. **A criação literária**. 10 ed. São Paulo: Cultrix, 1982.
- MONTELLLO, Josué. **Os inimigos de Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

- OLIVER, Élide Valarini. A poesia de Machado de Assis no século XXI: revisita, revisão. In: **1º Concurso Internacional Machado de Assis. Ensaios premiados: a obra de Machado de Assis**. Ministério das Relações Exteriores, 2006. p. 119-178.
- PEREIRA, Lucia Miguel. **Machado de Assis: estudo crítico e biográfico**. 6 ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1988.
- PESAVENTO, Sandra. Com os olhos de Clio ou a Literatura sob o olhar da História a partir do conto *O Alienista*, de Machado de Assis. **Revista Brasileira de História**, v. 16, n. 31 e 32, p. 108.118, 1996.
- PINHEIRO, Marta Passos. Machado de Assis cronista: “bons dias!” no avesso da república. **Rev. Let.**, São Paulo, v. 52, n. 2, p. 133-145, jul. /dez. 2012.
- PIZA, Daniel. **Machado de Assis: um gênio brasileiro**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.
- REGO. José Lins do. **Menino de Engenho**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.
- ROCHA, João Cezar de Castro. **Machado de Assis: Por uma poética da emulação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- ROMERO, Sílvio. **Machado de Assis: estudo comparativo de literatura brasileira**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- SANTIAGO, Silviano. Retórica da Verossimilhança. In: SANTIAGO, Silviano. **Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural**. 2 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- SCHNEIDER, Alberto Luiz. Sílvio Romero e Machado de Assis: leituras e dissensos do fim do Oitocentos. **Intelligere, Revista de História Intelectual**, São Paulo, v. 2, n. 2 [3], p. 49-67, 2016.
- SCHWARZ, Roberto. **Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1981.
- SCHWARZ, Roberto. **Um mestre na periferia do capitalismo**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2000.
- SOARES, Ivanete Bernardino. **A dimensão discursiva e estratégica das crônicas da série Bons Dias!, de Machado de Assis**. 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- TRÍPOLI, Mailde Jerônimo. **Imagens, máscaras e mitos: o negro na literatura brasileira no tempo de Machado de Assis**. 1997. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da linguagem, Campinas, 2010.

A faceta política da *Tentativa Teológica* (1766): relações estado-igreja na obra de um ilustrado português¹

The political facet of the *Tentativa Teológica* (1766): state-church
relations in the work of a portuguese enlightened

Emilly Joyce Oliveira Lopes Silva

Doutoranda em História

Universidade Federal de Santa Catarina

emillyoliveiralopes@gmail.com

Recebido em: 19/08/2019

Aprovado em: 05/09/2019

Resumo: Antônio Pereira de Figueiredo pode ser considerado como um dos principais teóricos do reformismo ilustrado lusitano. Em sua obra, ele defendeu, ao longo do período conhecido na historiografia como “Pombalino”, a importância de um Estado independente das ingerências da igreja. A *Tentativa Teológica*, que analisamos neste artigo, é um livro exemplar quando focalizamos essa temática. Por isso, o presente trabalho se debruça sobre seus principais argumentos, relacionando-os aos princípios teóricos e políticos que orientaram as medidas pombalinas.

Palavras-chave: Reformismo Ilustrado; Antônio Pereira de Figueiredo; Teologia, Política.

Abstract: Antônio Pereira de Figueiredo can be considered as one of the main theorists of illustrated Lusitanian reformism. In his work, he defended, throughout the period defined in the historiography as Pombaline Reforms (1755-1777), the importance of a State independent of the interferences of the church. The *Tentativa Teológica*, which we analyze in this article, is an exemplary book when we focus on this theme. Therefore, the present text focuses on its main arguments, relating them to the theoretical and political principles that guided the Pombaline measures.

Keywords: Enlightened Reformism; Antônio Pereira de Figueiredo; Theology, Politics.

Apresentação

O presente artigo tem como objetivo principal compreender, de maneira aprofundada, a faceta política do livro *Tentativa Teológica*, publicado em 1766 por Antônio Pereira de Figueiredo. Considerado pela historiografia como um dos maiores expoentes da Ilustração portuguesa, o

¹ Este artigo é parte da dissertação de mestrado intitulada *Entre o Catolicismo, a Monarquia e a Razão: as contribuições de Antônio Pereira de Figueiredo para o Reformismo Ilustrado* (SILVA, 2012), defendida em 2012, sob orientação do Professor Doutor Luiz Carlos Villata, na Universidade Federal de Minas Gerais, com bolsa da FAPEMIG.

padre Pereira, como ficou conhecido, foi um importante teórico do regalismo e do jus-divinismo, além de atuar como deputado da Real Mesa Censória, órgão para censura de livros instituído por Sebastião José de Carvalho e Mello. Como representante do reformismo e da Ilustração, Figueiredo buscou promover os ideais que lhe pareciam mais ajustados às necessidades do Estado, tendo o poder régio como centro, o catolicismo como base e a razão como guia. Dessa forma, defendemos aqui a hipótese de que sua obra se afina inteiramente com o ideário político que orientou o reformismo pombalino, além de colaborar de forma decisiva para a difusão desse ideário junto aos seus leitores. Para corroborar essa hipótese, propomos aqui um exame cauteloso da trajetória pessoal do Antônio Pereira, focalizando sua atuação como teórico do reformismo pombalismo e o gradual distanciamento da igreja. Em seguida, analisaremos o conteúdo de sua principal obra, a *Tentativa Teológica*, mostrando como suas bases doutrinárias estão próximas do reformismo ilustrado português como também servem de aporte teórico para as decisões políticas do Marquês de Pombal.

Trajecória pessoal e aproximações com o Reformismo Ilustrado

Antônio Pereira de Figueiredo nasceu em 14 de fevereiro de 1725, na pequena cidade de Mação, no centro de Portugal. Filho de uma família simples e sem posses, Antônio teve a oportunidade de ingressar, em 1736, no Colégio Ducal de Vila Viçosa, sob a direção dos jesuítas. Em Vila Viçosa, foi um aluno dedicado aos estudos, interessando-se, principalmente, pelo aprendizado da música e do latim. Em seus relatos, afirma ter aprendido com os jesuítas a doutrina dos costumes, a gramática latina e a latinidade. Além da formação em latim, aprendeu no Colégio Ducal a tocar órgão e compôs algumas peças musicais que, em grande parte, se perderam durante o terremoto de 1755.

Aos dezessete anos, deixou o Colégio para, um ano mais tarde, tornar-se noviço no mosteiro de Santa Cruz de Coimbra. Por sua formação como organista, foi dispensado do “defeito” de não ser nobre, condição exigida para o ingresso no mosteiro. No entanto, a estadia de Antônio Pereira de Figueiredo foi curta. Meses depois de sua entrada no mosteiro, abandonou a cidade e partiu rumo a Lisboa, onde ingressou novamente como noviço, agora na Congregação do Oratório. Devido às regras impostas pela ordem, abandonou o nome de sua mãe, Figueiredo, e adotou o nome de Antônio Pereira, pelo qual ficaria conhecido e assinaria suas primeiras obras.

Com os oratorianos, conhecidos por sua enorme erudição, Antônio iniciou os estudos regulares, formando-se em Filosofia e Teologia. Pouco depois de sua entrada para a

Congregação, subiu ao trono o rei D. José I, que passou a favorecer os oratorianos, principalmente no campo da educação, devido aos conflitos políticos com os padres da Companhia de Jesus. A queda dos jesuítas e o conseqüente prestígio dos oratorianos favoreceram a trajetória ascendente de Antônio Pereira junto ao governo de D. José, tendo em vista a suplantação dos inacianos pelos membros do Oratório à frente das instituições de ensino.

Em 1752, saiu à luz a primeira grande obra de autoria de Antônio Pereira, marcada, em sua origem, pela polêmica entre jesuítas e oratorianos. O livro, intitulado *Novo Método da Gramática Latina*, sinalizava para a disputa entre as duas ordens religiosas no campo pedagógico. Sua publicação deu-se em momento assaz oportuno, pois a coroa portuguesa se encontrava insatisfeita com a Companhia de Jesus, principalmente por causa das ideias políticas defendidas pelos inacianos. Até 1752, prevaleceu em Portugal o uso da *Arte de Gramática Latina*, escrita pelo jesuíta Manuel Álvares em 1572 (MILLER, 1978). O manual foi um dos principais exemplares da metodologia de ensino jesuítica, sendo utilizado em Portugal até o início do século XVIII. Os maiores críticos do livro de Manuel Álvares foram os oratorianos, que o acusavam de não cumprir seu papel pedagógico, visto que o livro era escrito na língua latina e o aprendizado, portanto, dependeria de um conhecimento prévio do latim. Por essa razão, preocuparam-se em produzir novos manuais, que pudessem servir de base para o ensino do latim, amparados pela filosofia moderna e pelas ciências experimentais. Dessa forma, o *Novo Método da Gramática Latina* teve como principal objetivo superar o manual jesuítico, integrando um movimento mais amplo de modernização da tradição filológica em Portugal (ARAÚJO, 2003, p. 36). A obra foi utilizada durante as reformas educacionais e permaneceu como referência metodológica durante grande parte do século XIX. Ao combater o método de ensino jesuítico, a produção escrita de Antônio Pereira de Figueiredo tornou-se mais próxima do ideário político que informou o reformismo ilustrado. Nos anos seguintes, essa aproximação ficou ainda mais clara, principalmente após o terremoto de Lisboa, em 1755, e com a ruptura entre a Monarquia e a Cúria Romana, em 1760.

O terremoto de 1755 foi um marco tanto para a obra de Antônio Pereira, quanto para trajetória política de Sebastião José de Carvalho e Melo, ministro de D. José I. No dia 1º de novembro, quando a gigantesca catástrofe acometeu Lisboa, o ainda oratoriano Antônio Pereira se encontrava no convento do Espírito Santo, onde morreram cerca de cinquenta pessoas em decorrência dos incêndios causados pelo tremor (TAVARES, 2005, p. 91). O padre saiu ileso, mas um de seus manuscritos, a *Apologia de Muratori*, ardeu no fogo e se perdeu para sempre.

Mesmo sem conhecer o manuscrito, é possível analisar minimamente o seu conteúdo por meio de seu título. Ludovico Antonio Muratori (1672-1750) foi um erudito italiano que, certamente, influenciou o pensamento de Antônio Pereira de Figueiredo. Defensor das ciências, da educação e da política reformista, Muratori defendeu abertamente a supremacia dos monarcas em relação ao papado, além preconizar que a intervenção do Estado era a única forma de se conseguir uma renovação religiosa no âmbito do catolicismo (MARTINA, 2003, p. 61).

Assim como outros homens da época, Antônio Pereira de Figueiredo ficou profundamente abalado com a tragédia de 1755. A impressão causada pela catástrofe levou-o a escrever, pouco depois dos acontecimentos, um relato sobre o que viu do terremoto, intitulado *Comentário Latino e Português sobre o Terremoto e Incêndio de Lisboa*, de que foi testemunha ocular, publicado em 1756. É interessante observar que, neste relato, o autor se refere ao terremoto como um castigo de Deus. Esse tipo de argumento foi recusado por Sebastião José de Carvalho e Melo, que se preocupou em mostrar que o terremoto teve causas naturais e combateu duramente a difusão de explicações supersticiosas para o tremor de terra. Além disso, o texto não contempla a atuação do ministro josefino como “reconstrutor” de Lisboa, o que se justifica por não estar então consolidada a posição política do futuro Conde de Oeiras. A essa época, Carvalho e Melo provavelmente não tinha entrado em contato com a obra do padre oratoriano. Após o terremoto, Antônio Pereira de Figueiredo abandonou a Lisboa devastada para viver em Viseu e, pouco depois, mudou-se para a cidade do Porto. Ele somente voltou para a capital portuguesa em 1760, quando o então Conde de Oeiras parece ter entrado em contato com suas ideias (MILLER, 1978, p. 167).

A partir de 1760, quando ocorreu a ruptura das relações diplomáticas entre o governo português e a Santa Sé, a obra de Antônio Pereira de Figueiredo adquiriu contornos ideológicos ainda mais claros, passando a defender a separação entre o poder secular e o poder religioso, bem como a supremacia do monarca diante da República e da Igreja (SANTOS, 1982, p. 175). Em 1762, foi publicada a condenação de Gabriel Malagrida, vertida para o latim por Pereira de Figueiredo. A sentença saiu à luz com um prefácio do tradutor, no qual ele mostra que o jesuíta não só tinha sido louco, mas também malicioso, na obra intitulada *Verdadeira Causa do Terremoto*. Segundo Samuel Muller, a crítica a Malagrida possivelmente chamou a atenção de Sebastião José de Carvalho e Melo, ao perceber que o oratoriano compartilhava suas visões acerca da Igreja e da Companhia de Jesus. O teólogo afirma ainda que o ministro e o padre tinham objetivos bastante

parecidos, ainda que Pereira estivesse preocupado com a Igreja e o Conde de Oeiras com o Estado (MILLER, 1978, p. 168).

Enquanto Antônio Pereira aproximava-se cada vez mais do pombalismo, a Congregação do Oratório entrava em confronto com Sebastião José de Carvalho e Melo. No mesmo ano em que o padre Pereira voltou a viver na capital portuguesa, outro oratoriano de renome foi expulso de Lisboa. Trata-se do padre Teodoro de Almeida, que publicou, entre os anos de 1751 e 1800, a importante obra *Recreações Filosóficas*. A proximidade deste com os Távora – acusados da tentativa de regicídio contra D. José I – foi o grande motivo para sua perseguição durante todo o governo pombalino (SANTOS, 2003). Mas a “implicância” de Sebastião José de Carvalho e Melo com os membros do Oratório não se limitou a Teodoro de Almeida. Nos primeiros anos do reinado josefino, os membros do oratório foram importantes aliados do reformismo ilustrado, promovendo as ciências naturais, a experimentação científica e a introdução do pensamento de autores como Locke, Genovesi, Descartes e Bacon, além de atuarem nas reformas do ensino. No entanto, com o passar dos anos, a relação entre os oratorianos e o pombalismo foi se tornando bastante conflituosa. De acordo com Francisco Férrer (1998), alguns fatores contribuíram para o surgimento desses conflitos. Quando Carvalho e Melo pediu para que os seus filhos fossem educados no Real Hospício das Necessidades, depois do terremoto, as acomodações oferecidas não agradaram ao ministro. Apesar de exigir troca, os oratorianos se recusaram a atender ao pedido, o que talvez representou o início da contenda. Além disso, incomodou ao ministro o fato de dois membros do oratório se manifestarem contra a publicação do manuscrito *Tractatus de incircumscrip̄ta polestade regis*, de autoria do desembargador Inácio Ferreira do Souto. O manuscrito, escrito por ordem do próprio ministro, seria, de acordo com os censores, de conteúdo regalista e, portanto, contrário aos princípios da Igreja. Para Férrer (1998), esse foi o estopim para que os Néri e Pombal entrassem em desacordo. As opções políticas do ministro, principalmente no que concerne às ordens religiosas, não se afinavam com o que defendiam os oratorianos e, nesse contexto, os membros da ordem mostraram-se contrários ao ensejo secularizante da Coroa portuguesa, transformando-se, assim, em inimigos.

Em meio à contenda, Antônio Pereira buscou conciliar a ordem religiosa e os pressupostos do Estado político do qual fazia parte, mas nenhum dos dois lados esteve disposto a ceder. No ano de 1768, a Congregação do Oratório foi privada de realizar os exercícios espirituais e teve as portas de suas igrejas e capelas fechadas, além da proibição para a entrada de novos membros e o encerramento de suas aulas (SANTOS, 2003). Diante dessa situação de crise,

Antônio Pereira se viu obrigado a optar por um dos lados e não titubeou ao escolher o pombalismo. Ainda em 1768, ele abandonou a Casa do Oratório no Palácio das Necessidades, onde vivia desde 1759 e passou a residir em uma casa na Calçada de Belém. Sua saída foi motivada por uma ordem do rei que, no ano seguinte, determinou que Antônio Pereira abandonasse definitivamente a Congregação do Oratório, passando então a ser presbítero secular. A partir de então, voltou a assinar o nome de sua mãe e, como deputado da Real Mesa Censória, nomeado em 1768, destacou-se como um dos principais defensores da monarquia portuguesa. Em sua produção escrita, como já foi dito, também deixou transparecer sua preocupação com a secularização do Estado e, conseqüentemente, com a reforma da Igreja em Portugal.

Engana-se, no entanto, quem acredita que a produção intelectual de Antônio Pereira de Figueiredo esteve sempre afinada com os ideais do reformismo ilustrado. Vista de trás para frente, sua trajetória como religioso e letrado sugere uma clara aproximação entre as ideias que propugnou e o regime pombalino. Mas não podemos nos deixar iludir por essa falsa linearidade. As relações entre a produção do Antônio Pereira e o pombalismo também são permeadas por dissonâncias e conflitos. Nesse sentido, o que defendemos neste artigo é a existência de uma relação de via dupla entre Antônio Pereira e o regime político vigente. A obra de Antônio Pereira ajudou a moldar, em certa medida, a concepção de política presente nas reformas pombalinas, ao mesmo tempo em que o surgimento de novas práticas e teorias políticas interferiu nas visões de mundo do homem de letras.

No decorrer de sua vasta bibliografia, Antônio Pereira de Figueiredo dissertou sobre temas da teologia, da gramática, da retórica, da história, da política, do latim, entre outros campos de conhecimento. No Dicionário Bibliográfico Português, escrito por Inocêncio Francisco da Silva (1858), são listados 51 títulos, subdivididos em quatro categorias, de autoria de Figueiredo: Gramática Latina e Latinidade, Retórica, Eloquência e Linguagem Nacional, História, Teologia e Materiais Eclesiásticos. Ao analisarmos as relações entre a produção literária do autor e o reformismo ilustrado pombalino, optamos por focalizar a principal obra escrita por Antônio Pereira, a *Tentativa Teológica*, na qual sua defesa da separação entre Estado e Igreja aparece com grande força.

A *Tentativa Teológica* de Antônio Pereira de Figueiredo

Ao traçarmos, anteriormente, a trajetória pessoal do autor, foi possível perceber que sua vida esteve profundamente marcada pelas questões políticas e religiosas. Por essas razões, sua

obra transita por dois pontos e busca conciliá-los. A ruptura das relações diplomáticas entre Portugal e Roma, em 1760, determinou uma guinada na produção intelectual de Antônio Pereira. De acordo com Aragão Morato, “as obras que ele compôs por este tempo tendem ou a inculcar o sistema que se devia observar no governo disciplinar no que diz respeito às causas reservadas à Sé Apostólica, ou a justificar o procedimento do Ministério” (MORATO apud SANTOS, 1982, p. 174). Dessa forma, seus escritos de cunho doutrinário buscam limitar e definir os poderes civis e religiosos, bem como legitimar a política *regalista* adotada no reinado josefino.

Destaca-se, nesse contexto, a publicação da *Tentativa Teológica*, obra que obteve amplo reconhecimento dentro e fora de Portugal (MILLER, 1978, p. 283). O subtítulo aponta para sua principal função, a saber: “mostrar que impedido o recurso à Sé Apostólica, se devolve aos senhores bispos a faculdade de dispensar nos Impedimentos Publicos de Matrimonio, e de provar espiritualmente, em todos mais Cazos reservados ao Papa, todas as vezes que assim o pedir a publica e urgente necessidade dos subditos” (FIGUEIREDO, 1766). Trata-se, portanto, de resolver os problemas causados pela ruptura com a Sé Romana, mostrando, através de uma consistente argumentação teológica e histórica, que, em situações de conflito com o poder papal, os bispos poderiam realizar as funções antes ocupadas pelos curiais. A estrutura da *Tentativa Teológica* conduz-se pela apresentação de argumentos que corroboram essa tese central. Para tanto, o autor a divide o texto em duas partes: na primeira, mostra os princípios que sustentam sua argumentação; na segunda, utiliza-se de exemplos que endossam esses princípios. Vejamos o que Antônio Pereira de Figueiredo diz a respeito dessa divisão:

Para maior digestão e clareza dividillo-hei em duas partes. A primeira estabelecerá os Princípios em que me fundo, para concluir deles, que embaraçado o Recurso a Roma ou pela proibição dos Soberanos, ou por causa de guerras, ou por ocasião de algum prolongado cisma: se devolve aos Bispos o poder de dispensar em todos os cazos, que fora destas occasioens erão reservados ao Papa. A segunda apontará as doutrinas e exemplos, que sobre esta materia nos deixarão os Doutores, Universidades, e Prelados de outros Reynos Catholicos (FIGUEIREDO, 1766, Proêmio, p. XI).

Essa citação deixa clara a proposta da obra, bem como a forma de apresentação dos argumentos. A primeira parte da obra é subdividida em dez princípios e, em cada uma dessas partes, o autor inicialmente mostra o argumento central para, em seguida, levantar provas em defesa do argumento apresentado. A segunda parte, direcionada para os exemplos históricos, conta com vinte e três documentos, que também servem de prova para a tese central da *Tentativa Teológica*.

É preciso analisar a *Tentativa Teológica* juntamente com o seu contexto de produção. Os casamentos entre pessoas da mesma família sempre foram comuns em Portugal, principalmente entre os membros da nobreza. Para que esses matrimônios se realizassem, era necessário que o papa avaliasse o caso e emitisse uma dispensa. Contudo, em agosto de 1760, D. José I ordenou, por meio de um decreto, que “nenhum dos seus vassalos debaixo de graves penas tivesse com a Corte de Roma algum comércio, tanto no espiritual como no temporal” (FIGUEIREDO, 1766, Proêmio, p. I). Assim, após a ruptura com a Sé Romana, vários casamentos ficaram impossibilitados, criando uma situação delicada. Por essa razão, era urgente a resolução do problema das dispensas. Segundo Antônio Pereira de Figueiredo:

Impedido assim nos nossos dias o Recurso a Roma, começou o Reyno logo a experimentar a falta dos Rescriptos e Dispensas: e começarão também os nossos Theologos a excitar a questão sobre o poder dos Bispos neste cazo. A precisão que vai por sete anos se achão muitos Fidalgos e Grandes da Corte, se se exporem ou a tomar Allianças menos decorozas, ou a perder por falta de sucessão as suas Cazas, Titulos, e Morgados: obrigou a alguns Professores a votarem, que nesta conjunção podião os Bispos dispensas nos impedimentos de consaguinidade, e afinidade, que são os mais frequentes em hum Reyno, em que a primeira Nobreza quase toda está enlaçada entre si com estreitos vínculos de parentesco. Mas como nenhum destes Pareceres hia buscar a raiz da questão, e todos se fundavão na vontade presumpta do Supremo Pastor: nenhum que eu saiba conseguiu até agora o assentos dos Bispos. E na verdade sem se reflectir primeiro nas grandes forças, que da sua instituição tem a Ordem Episcopal: sem se expor a praxe dos primeiros séculos da Igreja: sem se descobrir a origem das Rezervaçoens Pontificias: sem se mostrar, que sem o consentimento do Corpo dos Bispos não podia o Romano Pontífice despojallas para sempre da posse e exercicio daquelas fuçoens, que por instituição divina andão annexas ao seu character, sem se ponderarem finalmente as condiçoens que fazem justa a dispensa, e as circunstancias que a fazem necessária. Sem se estabelecerem, digo, estes e outros semelhantes Principios; não pode o discurso dos Theologos correr de plano, nem conseguir dos ânímos timoratos os pretendido assenso (FIGUEIREDO, Proêmio, 1766, p. X).

Trata-se, portanto, de resolver uma questão concreta, a partir de uma consistente argumentação teológica e histórica. Para o autor, a única forma de solucionar-se o problema das dispensas e convencer os bispos de que o exercício dessa função não ofenderia a religião ou a Cúria de Roma, era retomar as origens do episcopado desde a fundação da Igreja. A argumentação estabelecida na obra insere-se em uma ampla discussão teológica acerca das funções do episcopado no âmbito da Igreja Católica. O autor combate, ao longo de todo o texto, o *ultramontanismo*, que defende a supremacia de Roma em relação aos bispos nacionais. Àquela época, as questões sobre o Ministério Episcopal causavam polêmica entre teólogos de toda a Europa. Em nome dos Estados civis, a supremacia do papado foi posta em xeque por uma

vertente da Teologia que retomava as origens da Igreja, quando a primazia romana ainda não estava definida (RIBEIRO, 1995). Segundo essa corrente, conhecida como *episcopalismo*, o “supremo poder da Igreja compete à comunidade: todavia, seu uso pertence ao Papa. Por conseguinte, este deve subordinar-se à comunidade da Igreja – o que faz desaparecer o primado de Jurisdição” (SANTOS, 1982, p. 169). Em outras palavras, o poder do Ministério Episcopal é entendido como superior ao poder do Bispo de Roma. Essa ideia opõe-se à teoria ultramontana, que defende a “centralização do poder eclesial na pessoa do sumo pontífice” e a sua “legitimidade sobre o temporal dos soberanos” (CASTRO, 2006, p. 354).

Por analisar de forma contundente as funções do episcopado, o livro, de acordo com Antônio Pereira de Figueiredo, destinar-se-ia aos bispos portugueses – maiores interessados no tema das dispensas. Isso fica claro na dedicatória: “Aos Excelentísimos e Reverendíssimos Senhores Bispos e Arcebispos do Reyno de Portugal e seus Dominios” (FIGUEIREDO, 1766, Dedicatória). No entanto, o autor reconhece que seus leitores não se limitariam aos episcopais. Ao falar de seus supostos leitores, Antônio Pereira revela que escreveu “mais para os ignorantes que para os sábios” (FIGUEIREDO, 1766, Proêmio, p. VI). Por isso, considerou necessário o uso de argumentos e passagens escritas por teólogos que, em tese, já eram conhecidos por grande parte dos bispos de Portugal. Portanto, a *Tentativa Teológica* atuou em dois níveis distintos: seu objetivo primeiro era resolver o problema das dispensas matrimoniais, provando que os bispos poderiam realizá-las em casos que impedissem o recurso à Sé Apostólica; ao mesmo tempo, outro fim subjazia ao primeiro, o objetivo de legitimar, junto a um público mais amplo, a decisão da monarquia portuguesa em romper com a Cúria Romana.

Logo no início da *Tentativa Teológica*, Antônio Pereira de Figueiredo empenha-se em definir as funções do papa e dos bispos. Segundo ele, foi o próprio Cristo que instituiu o episcopado quando ordenou bispos os seus apóstolos. O Primado de Roma surgiu, de acordo com ele, por concessão do Corpo de Bispos: “He tão certo, digo, que muitas das Regalias de que hoje goza o Bispo de Roma lhe não convem por Direito Divino, mas sim por concessão e beneplácito da igreja representada no Corpo dos Bispos” (FIGUEIREDO, 1766, Dedicatória). O teólogo também afirma que a função do papa é ser o “chefe” ou a “cabeça” da Igreja, enquanto os bispos são os braços. Seguindo essa metáfora típica das teorias corporativas da Segunda Escolástica, ele diz: “Ao Papa assignou Christo as funções de Cabeça: aos Bispos as funções de Braços e de mãos. Se o Braço quiser ser Cabeça, como ficará monstruozo o corpo? mas se a Cabeça quiser fazer as vezes de Braço, como ficará tãobem disforme? E se a cabeça arrogar a si

as operações de todo o corpo? a todos nos parecerá huma Quimera” (FIGUEIREDO, 1766, Dedicatória). Dessa forma, Antônio Pereira deixa claro que não é dever dos papas intervir nas funções do episcopado. Em sua argumentação, ele concorda com o Abade de Claraval, e diz que o primado do papa é: “ser hum Inspector, ser hum Superintendente Geral de todos os Bispos, de todos os fieis, de todas as Igrejas” (FIGUEIREDO, 1766, Dedicatória). O autor também mostra a separação existente entre o poder secular e o poder espiritual. O papa, segundo ele, seria o responsável pelas consciências, mas não poderia ser “hum Arbitro Supremo” dos reis e dos príncipes seculares. Em suas palavras: “intrrometerse os Sucessor de Pedro a ser Juiz dos Estados e Dominios seculares, he uma usurpação dos Direitos alheios: huma conducta totalmente alheia do espirito e praxe dos Apostolos: hum abuso das chaves da Igreja, que só devem ter por objeto as consciências, e não as Fazendas” (FIGUEIREDO, 1766, Dedicatória). Assim, o papa não deve ser um “usurpador” das funções dos bispos ou dos monarcas. Na opinião de Antônio Pereira de Figueiredo, amparada pelos argumentos de teólogos e Doutores da Igreja, o poder do papado é limitado e qualquer excesso deve ser condenado e punido

Neste ponto, é preciso tratar das possíveis influências jansenistas sofridas pelo autor. O *jansenismo* foi um debate teológico que buscou resolver o problema das relações existentes entre a graça de Deus e a liberdade humana (SANTOS, 2007, p. 5). Contudo, a definição do que foi o *jansenismo* é bastante complexa, uma vez que esse debate abrangeu realidades diferentes em momentos e lugares diferentes. A origem do nome “jansenismo” faz menção a Cornélio Jansênio (1585-1638) - professor da Universidade de Louvain e bispo de Ypres. Porém, as ideias do bispo que conduziram ao debate que durou vários séculos estão numa obra póstuma, intitulada *Augustinus*, que saiu a lume em 1640. No livro, Jansênio retoma os argumentos usados por Santo Agostinho para refutar as teses de Pelágio a respeito da relação entre a graça divina e a liberdade humana na busca pela salvação. No entendimento de Santo Agostinho, o pecado de Adão reduziu o livre arbítrio e, assim, a graça concedida por Deus é preponderante na salvação dos homens, independente de suas práticas e virtudes ao longo da vida (CHANTIN, 1996).

Assim, o próprio Cornélio Jansênio não foi um jansenista, mas sua obra serviu de “mola” para um longo debate em torno da questão da graça. É interessante observar que, no decorrer do século XVII, essa polêmica teológica dividiu os pensadores da Igreja: de um lado, estavam os jansenistas, que enfatizavam o papel da graça na salvação; do outro, os teóricos que preconizavam o livre arbítrio. Os jesuítas, de um modo geral, se mostravam contrários à

argumentação jansenista, o que nos auxilia a compreensão da adoção de ideias jansenistas durante o período pombalino (CASTRO, 1996).

No entanto, essa discussão não se limitou a esse ponto inicial, sendo ampliada em função do tempo, do espaço e dos próprios indivíduos envolvidos no movimento jansenista (SALES SOUZA, 2005). De acordo com Giacomo Martina (2003), os princípios da *jansenismo* podem ser reduzidos a três aspectos principais, a saber: o dogmático, que se baseia no pessimismo; o moral, amparado no rigorismo; e, por fim, o disciplinar, que defende profundas reformas no seio da Igreja Católica. Ao tratar do aspecto disciplinar, Martina afirma que, segundo os jansenistas:

A Igreja, que se tornou adúltera e infiel, deve ser totalmente renovada por meio de um retorno às origens que elimine as novidades introduzidas durante quinze séculos. Criação divina, a Igreja escapa a qualquer evolução. Os jansenistas, na prática, esvaziavam a autoridade do papa para aumentar a dos bispos e dos párocos, atribuindo a infalibilidade à Igreja e não ao papa somente. Com o tempo, movido pela necessidade prática de buscar apoio para a realização das reformas, o jansenismo abandonou a hostilidade inicial em relação à autoridade civil, fazendo alianças com esta contra a autoridade do papa e da cúria romana (MARTINA, 2003, p. 208-209).

Na visão de Martina, ao longo do século XVIII, o *jansenismo* se tornou um movimento paralelo ao *jurisdicionalismo* – sistema de política eclesiástica que defende a ingerência do Estado na vida Igreja desde que não se interfira em matérias dogmáticas (BOBBIO; MATEUCCI; PASQUINO, 1998). Por esse motivo, é possível afirmar que o *jansenismo*, mesmo sendo de difícil definição, esteve profundamente relacionado com as ideias de *episcopalismo* e *regalismo* (SALES SOUZA, 2005). A reforma da Igreja proposta pelos jansenistas, como podemos ver na citação de Giacomo Martina, buscou restringir o poder papal por meio de associações com o regime absolutista. Em Portugal, a maior difusão do pensamento jansenista se deu de forma tardia, em comparação com o sucedido nos Países Baixos ou na França, durante o reinado de D. José I. De acordo com Evergton Souza Sales (2005), “os jansenistas portugueses estiveram muito próximos e, em vários casos, implicados diretamente no processo de reformas levado adiante pelo governo de Jose I e de seu Primeiro Ministro, o Marquês de Pombal” (p. 87). Nesse sentido, é possível afirmar que Antônio Pereira de Figueiredo tenha sido um dos principais responsáveis por esta associação existente entre o *reformismo ilustrado* e a difusão do *jansenismo* em Portugal. A defesa do *regalismo*, do *episcopalismo* e, conseqüentemente, do *jansenismo* faz-se presente em toda a *Tentativa Teológica* – assim como em outros escritos e nas censuras escritas por ele. Além disso, o autor faz menção a alguns jansenistas renomados ao longo de sua obra, bem como se apropria dos argumentos por eles utilizados.

Para que essa associação entre a *Tentativa Teológica* e o debate jansenista fique mais clara, analisaremos as principais ideias contidas no livro. Para tanto, seguiremos os princípios elencados por Antônio Pereira de Figueiredo no decorrer da obra. O **primeiro princípio**, segundo o próprio autor, pretende mostrar que o episcopado, criado diretamente por Cristo, possui jurisdição absoluta e ilimitada sobre cada diocese. Em sua argumentação, o teólogo afirma que os bispos receberam de Cristo o poder de governar e administrar suas dioceses. Portanto, esse poder não pode ser limitado pelo bispo de Roma, cuja função é administrar toda a Igreja Católica para que cada bispo cumpra suas obrigações. Nas palavras de Antônio Pereira: “a autoridade Papal e a episcopal, ambas são da mesma ordem, e pertencem ao mesmo gênero: e só diferem, em que o Papa a respeito de toda a Igreja he como o Metropolitano a respeito de toda a Província” (FIGUEIREDO, 1766, p. 9). Portanto, o autor contradiz a ideia de que o papado foi criado por Cristo e o episcopado pelo próprio papa. Segundo ele, a origem de ambas as jurisdições é a mesma, e não cabe ao sucessor de Pedro intervir nas funções dos sucessores dos apóstolos.

No **segundo princípio**, Antônio Pereira de Figueiredo busca mostrar que, antes de haver leis que regulassem sobre os pontos principais da disciplina, os bispos eram os responsáveis por estabelecer os impedimentos matrimoniais, em conformidade com as necessidades de cada diocese. Em favor deste princípio, o autor menciona exemplos ocidentais e orientais, dos primeiros séculos da era cristã, nos quais os bispos de cada diocese estabeleciam impedimentos para o matrimônio, tais como o de raptio e o de parentesco. Com esses exemplos, ele pretende provar que “os impedimentos que nos primeiros séculos estavam em vigor, erãõ os que se estabelecão nos Synodos de cada Provincia pelos seus Bispos, ou os que estes recebem de Roma” (FIGUEIREDO, 1766, p. 49). Assim, parece-nos que Antônio Pereira de Figueiredo pretende, por meio desse princípio, provar que, antes da existência de leis e cânones, os bispos estabeleciam suas próprias regras. Esses exemplos do passado mostram que os bispos gozavam de grande independência no que diz respeito à administração das dioceses, contribuindo assim para a tese central da *Tentativa Teológica*.

O **terceiro princípio** busca provar que, durante muito tempo, os bispos possuíram o direito de dispensar tanto nas Leis dos Concílios Gerais quanto nas estabelecidas pelo pontífice romano, incluindo os casos de impedimentos matrimoniais. De acordo com o autor: “He doutrina assentada entre os melhores Canonistas e Theologos, que quando o Supremo Legislador não reserva a si expressamente o poder de dispensar nas Leys do Papa e do Concilio Geral, todas as vezes que assim o pedir a publica necessidade ou utilidade dos seus súbditos”

(FIGUEIREDO, 1766, p. 53). Em outras palavras, Antônio Pereira afirma que os bispos têm poder ilimitado em suas dioceses e, por isso, podem dispensar os fiéis de algumas das leis da Igreja, desde que não exista alguma especificidade que determine que as dispensas só podem ser realizadas pelo próprio papa. Segundo ele, o episcopado é uma instituição perfeita e absoluta, que tem em si todo o poder necessário para bem governar os seus súditos. Sobre as dispensas matrimoniais, o autor afirma que os bispos poderiam estabelecer os impedimentos, conforme foi dito no segundo princípio, bem como dispensar em casos de necessidade.

O **quarto princípio** afirma que não existe no Direito Canônico qualquer lei que negue ou retire dos bispos o direito de dispensar em casos de impedimento do matrimônio. De acordo com esse princípio, foi por costume ou por tolerância dos bispos que, pouco a pouco, reservou-se à Sé Apostólica essa e outras modalidades de dispensa. Esse argumento, como podemos inferir, é essencial para sustentar a tese central da *Tentativa Teológica*, pois, se não há alguma lei do Direito Canônico que impeça os antístites de praticarem as dispensas, poderiam os bispos portugueses autorizar os casamentos em casos de impedimento. Entre os vários teólogos mencionados por Antônio Pereira de Figueiredo para provar esse princípio, destaca-se o oratoriano francês Ludovico Thomassino. Segundo o autor, Thomassino mostra que, durante dez ou onze séculos, os bispos foram os responsáveis por darem “toda a casta de dispensas” (FIGUEIREDO, 1766, p. 90). Ela ainda afirma que somente no século XI foi introduzida a doutrina “de não poderem os Bispos dispensar nos Canones do Concílio Geral, e nas Leys do Romano Pontífice” (FIGUEIREDO, 1766, p. 92). No entanto, essa doutrina não está estabelecida no Direito Canônico.

O **quinto princípio** é certamente o mais rico em provas e argumentos de outros autores. Ele determina que o papa precisaria do consentimento dos bispos para retirar-lhes o direito de dispensar nos impedimentos matrimoniais. A força do argumento, segundo Antônio Pereira de Figueiredo, está no seguinte silogismo:

Sem o consentimento dos Bispos não podia o Papa privá-los de hum poder, que he próprio da Ordem Episcopal, e em cuja posse se conservarão os Bispos por muitos seculos. *Sed sic est* que o poder de dispensar nos impedimentos do Matrimonio e nas mais Leys Canonicas he próprio da Ordem Episcopal: e nesta posse se conservarão os Bispos por muitos séculos. Logo sem o consentimento dos Bispos não podia o Papa privá-los do poder de dispensar nos impedimentos do Matrimonio e nas mais Leys Canonicas (FIGUEIREDO, 1766, p. 99).

A primeira parte do silogismo – que as dispensas foram realizadas pelos bispos durante muitos séculos – foi explicada nos princípios anteriores. Portanto, o autor busca, ao longo de quase cem páginas, justificar a ideia de que os papas apenas poderiam retirar essa função dos bispos com o consentimento destes. Em sua argumentação, Antônio Pereira revela que o Direito Canônico, criado para regular o poder espiritual, deve reger bispos e papas da mesma forma, bem como limitar as funções de cada um dos níveis da hierarquia. O ponto central defendido pelo autor encontra suas bases no *conciliarismo* – doutrina que considera que o papa está subordinado aos Concílios Ecumênicos (SEABRA, 1995, p. 399). O teólogo português se mostra em pleno acordo com essa doutrina, ao afirmar que Cristo cedeu o poder espiritual a todo o corpo hierárquico da Igreja, e não somente aos sucessores de Pedro. Logo, a decisão de retirar-se dos bispos a jurisdição sobre as dispensas dependeria da aprovação em Concílio Geral, ou seja, do consentimento dos bispos.

Com o desenvolvimento de cada princípio, Antônio Pereira de Figueiredo vai pontuando diversos argumentos que se complementam, criando assim uma base argumentativa sólida para sua tese principal. O **sexto princípio** segue em sentido semelhante ao quinto e afirma que: “Quando os Bispos consentirão nas Reformas do Papa, (se acazo he que consentirão, ou se consentirão em todas) foi logo com a condição, de que embaraçado por qualquer via o Recurso a Roma, tornasse para eles interinamente a jurisdição e poder, que dimitião” (FIGUEIREDO, 1766, p. 189). Dito de outro modo, se os bispos abriam mão do direito de dispensar em casos de impedimento, foi porque o pontífice romano poderia atender a todas as necessidades das dioceses. Assim, quando por algum motivo fica impedido o recurso à Sé Apostólica, essa “concessão” deve ser suspensa, em nome das necessidades dos súditos ou fieis.

No **sétimo princípio**, o autor trata mais especificamente da ruptura entre Portugal e a Cúria Romana. Segundo ele, quando o recurso a Roma é impedido por um rei ou por um príncipe, não cabe aos bispos discutir sobre a decisão, mas sim obedecer ao monarca e prover os súditos do que for necessário. Nas palavras de Antônio Pereira: “He Principio Moral do Evangelho, que todas as vezes que o Principe uza do seu direito, e a maneira do preceito não se encontro com o Direito divino ou com a Ley natural [...] devemos todos obedecer promptamente ao que manda o Principe” (FIGUEIREDO, 1766, p. 195). Nas provas do princípio, o teólogo deixa transparecer que a vontade de Deus é que se obedeça aos monarcas, mesmo quando esses são injustos ou perversos. Essa afirmação alinha-se inteiramente com outras proposições de cunho regalista defendidas por Antônio Pereira de Figueiredo. Para ele, a decisão de D. José I de

romper as relações diplomáticas com Roma foi totalmente legítima e, por isso, não pode ser questionada pelos bispos ou pelos súditos. Nesse caso, e por todos os argumentos já apresentados, os bispos deveriam realizar as dispensas, a fim de atender às necessidades de seu rebanho sem ir de encontro ao decreto real.

No **oitavo princípio**, Antônio Pereira de Figueiredo afirma: “Em quanto a não deverem, ou a não poderem licitamente dispensar sem justa causa; tão obrigados estão os Papas, como os Bispos. Porque a necessidade ou utilidade dos súbditos he a regra, por onde huns e outros devem medir as dispensas” (FIGUEIREDO, 1766, p. 203). Dito de outro modo, tantos os bispos quanto os papas estão obrigados a não realizar as dispensas sem uma causa justa. Portanto, a necessidade dos súditos deveria ser a regra seguida por todos para se conceder as dispensas matrimoniais. Com esse argumento, o autor pretende mostrar que a medida para concessão das dispensas é a necessidade dos fieis, e que, no caso português, a imensa necessidade dos súditos, diante da situação de ruptura com a Sé Romana, justificaria que os bispos realizassem as dispensas.

O **nono princípio** dá continuidade a esse argumento, pois também trata da situação vivida pelos súditos portugueses durante o período de ruptura com Roma. Na visão do autor, o caso português é causa suficiente, mas também necessária e urgentíssima, para que os bispos possam dispensar nos impedimentos do matrimônio. Segundo ele, a ausência ou demora na obtenção de dispensas causavam danos espirituais, mas também temporais na sociedade portuguesa. Antônio Pereira afirma que, entre a plebe, os “casamentos” sem a devida autorização tornaram-se comuns, mas o maior problema seria o da nobreza, impedida de realizar matrimônios entre membros da mesma família. As alianças estabelecidas por meio do casamento eram fundamentais para a manutenção da ordem em todo o reino. Além disso, o autor argumenta que a falta das dispensas pode fazer com que os súditos se voltem contra a medida do soberano. Assim, o assunto interferiria diretamente na paz pública, o que o caracterizaria como caso de extrema urgência e necessidade.

Por fim, no **décimo princípio** Antônio Pereira de Figueiredo diz que os bispos não devem temer a reprovação do papa por concederem as dispensas, pois a Sé Apostólica tem a obrigação de assentir as dispensas episcopais quando são tão necessárias como no caso português. Como ficou explícito em todos os outros princípios, o autor defende que é um dever dos bispos realizar as dispensas matrimoniais. Segundo ele, esse dever está assegurado pelas leis

da Igreja e, portanto, não pode ser negado pelo bispo romano. Dessa forma, nenhum papa poderia reprovar os bispos por realizarem as ditas dispensas, principalmente por ser o caso português tão urgente e necessário aos súditos. Em suas palavras: “he evidente, que prohibir o Papa o uso das dispensas aos Bispos de Portugal, a huns Bispos que por Direito divino são legitimos Pastores deste Reyno: e isto em ocasião, que as dispensas são notoriamente justas e necessárias: seria hum mandado despido de toda a equidade, e de que se seguirão gravíssimos escândalos” (FIGUEIREDO, 1766, p. 227). Por essa razão, mesmo que o papa Clemente XIII ou qualquer um de seus sucessores se mostrassem contrários às dispensas episcopais, essa decisão deveria ser tomada como nula, por não concordar com os cânones e leis eclesiásticas.

Em resumo, os argumentos apresentados por Antônio Pereira de Figueiredo possuem profunda ligação com o *episcopalismo*, pois defendem a autoridade dos bispos no que diz respeito às suas dioceses, bem como a independência do episcopado em relação à Sé Romana. Ao mesmo tempo, as ideias apresentadas afinam-se com o *regalismo* pombalino e o *jansenismo*, na medida em que defendem a supremacia do monarca e recusam a ingerência da Igreja em questões temporais. O livro ainda busca solucionar um problema central para o reinado josefino, qual seja: o da realização de casamentos impedidos por motivos de parentesco entre os cônjuges. Por essa razão, é possível que a *Tentativa Teológica* tenha possibilitado a difusão, entre os súditos portugueses, de ideias essenciais para o *reformismo ilustrado* português, e, para comprovarmos essa hipótese, analisaremos também a recepção da obra tanto em Portugal quanto em outros países.

A censura pombalina, da qual Antônio Pereira fez parte, é um bom ponto de partida para que possamos perceber como o livro foi recebido pelos leitores. É possível afirmar que os colegas do autor na Real Mesa Censória tenham sido os primeiros a emitir uma opinião sobre a obra. Com o sistema de censura tríplice, vigente no momento de publicação da *Tentativa Teológica*, as licenças emitidas pelo Santo Ofício, pelo Ordinário e pelo Desembargo do Paço eram impressas juntamente com as obras. No caso do livro de Antônio Pereira de Figueiredo, as censuras foram realizadas por Frei Inácio de São Caetano e Frei Luiz de Monte Carmelo, representantes do Santo Ofício, Frei Manoel da Ressurreição, representante do Ordinário, e Frei João Batista de São Caetano, representante do Desembargo do Paço.

Em sua censura, Frei Inácio de São Caetano ressalta a importância dos assuntos debatidos na obra. Ele inicia o parecer destacando a acuidade do tema das dispensas e afirma estar de

acordo com a opinião do autor sobre a questão. Por isso, seu parecer é de que se deixe imprimir o livro:

[...] julgo, que he dignissima, que se publique pelo benefício do Prelo, não só para iluminar aos Theologos mediocres, e ao Povo deste florentíssimo Reino, que tanta necessidade tem de luzes neste, e outros pontos semelhantes; mas tãobem a muitos dos senhores Bispos, que não sei, se comprehendem bem, o que he o Ministerio Episcopal na Igreja de deos; e por isso os vemos recorrer a Roma a pedir licença para ler Livros proibidos, benzer Imagens, e Ornamentos Sagrados, e outras muitas cousas de que se riem os Sabios, aplaudem os ignorantes, e se aproveitam muito bem os Curiais de Roma, para hirem sujeitando mais, e mais á sua jurisdição (FIGUEIREDO, 1766, Licenças).

No entendimento do censor, o tema tratado por Antônio Pereira de Figueiredo era de suma relevância. Além de “iluminar” o povo português, as ideias contidas no livro serviriam para os próprios bispos pensar acerca do ministério episcopal. Em sua crítica, frei Inácio de São Caetano aponta para outras questões, além das dispensas matrimoniais, para as quais, segundo julgava, o pedido de licença aos curiais de Roma fazia-se desnecessário, concordando, em absoluto, com as proposições episcopalistas de Figueiredo. Na sequência, o censor reafirma a necessidade de publicarem-se obras como a *Tentativa Teológica* no reino português, levando em conta as mudanças empreendidas por D. José I e seu Primeiro Ministro nos campos da cultura e do saber. Diz ele:

Nesta feliz Epoca, na qual pelo patrocínio que o nosso Clementíssimo, e amabilíssimo Monarca, que Deos nos conserve por dilatadissimos anos, dá ás letras, as vemos ir reflorescendo: he necessario que se publiquem Livros, para dissipar as trevas das preocupações, em que estávamos, e que comuniquem as verdadeiras luzes, de que carecíamos: e tudo isto se faz nesta *Tentativa*: e sendo sua doutrina muito provavel, he utilíssimo, que se publique (FIGUEIREDO, 1766, Licenças).

Essas afirmações permitem-nos identificar o lugar ocupado pelos livros na tentativa de modernização do Estado português. Para Frei Inácio de São Caetano, a circulação de ideias como as defendidas por Antônio Pereira de Figueiredo, seria fundamental para se “dissipar as trevas” e divulgar “as verdadeiras luzes” de que careciam o público leitor português. No mesmo sentido vai o parecer de Frei Luiz de Monte Carmelo, concordando com a publicação da obra, mas com uma ressalva:

para maior clareza, ou para evitar algum escrupulo de pessoas menos instruidas, me parece, que, (se for possivel) se ordene ao sapientíssimo Autor, que explique mais o Concilio Agathense referido no seu *Tercero Principio* [...] e que no fim dos *Documentos* fizesse o louvado Theologo um brevíssimo Epílogo do Assumpto da mesma Obra, para que esta fique mais perfeita, terminante, e persuasiva, se acaso pode receber mais perfeição (FIGUEIREDO, 1766, Licenças).

É interessante observar que a recomendação do Frei Monte Carmelo não vai de encontro ao conteúdo da obra, mas sim à possibilidade de que o público leitor não tenha o entendimento adequado sobre as questões apresentadas. Pelas razões apontadas pelo censor, ficou decidido que a *Tentativa Teológica* poderia ser impressa e seria novamente avaliada para que recebesse a licença para circular.

O tom utilizado pelo representante do Ordinário, Frei Manoel da Ressurreição, também é elogioso, tanto no que diz respeito ao conteúdo da *Tentativa...*, quanto em relação ao autor. O censor afirma ser inegável que a jurisdição episcopal sobre as dioceses é absoluta e ilimitada, ao mesmo tempo em que insinua que muitos bispos, como ele próprio, sem a publicação da obra de Figueiredo, temeriam ensinar essa “doutrina verdadeira”:

Desta solida doutrina, que ensina o Doutissimo Pereira nesta Tentativa, estava eu bem persuadido desde o tempo do justo rompimento desta Corte com a de Roma: porem vendo a cega preocupação, em que muitos estavam com as doutrinas dos Theologos Italianos, que querem de justiça, e por herança a Tyara Pontificia, e de alguns de outras naçoens, que os transcreverão: entendi, que não haveria no nosso Reino, quem se atrevesse a sahir á publico com verdades, que nos ilustrassem, e convencessem; porque huns com os olhos fechados permanecião no systema contrario, e os mais eruditos temião ensinar a doutrina verdadeira, para que os não reputassem scismaticos. Porem agora com esta nobre Tentativa me resolvo, não só a publicar, o que ella afirma, mas tãobem julgo, que os senhores Bispos deste Reino no tempo das Roturas com a Corte de Roma devem em consciência dispensar os referidos impedimentos, havendo as condiçoens, que são precisas: e que seguindo a opinião contraria não enchem a obrigação, em que Jesus Christo os poz, nem obedecem ao preceito de S. Paulo (FIGUEIREDO, 1766, Licenças).

Cumprе ressaltar que esses censores foram homens de grande erudição e, por isso, em seus pareceres, mostram-se dispostos a debater e opinar sobre o conteúdo das obras. No caso da *Tentativa Teológica*, a questão das dispensas matrimoniais, e também da jurisdição do Ministério Episcopal, são fundamentais para o reino português. Assim, o debate extrapola o conteúdo do livro, levando em consideração as práticas que estão relacionadas à circulação da obra. Dito de outro modo, quando os representantes dos três órgãos de censura foram favoráveis à impressão da *Tentativa...*, eles também defenderam a realização das dispensas matrimoniais pelos bispos de Portugal no momento de ruptura com a Sé de Roma; um dos censores assumiu que a obra o encorajou a defender publicamente aquela posição, perdendo o temor de ser classificado como cismático. Esses homens representavam, a um só tempo, a esfera mais erudita da sociedade lusitana e os interesses do governo reformista. Dessa forma, a opinião emitida por eles em seus pareceres dá-nos uma dimensão da importância da obra em seu viés político (na medida em que

endossa a separação dos poderes da Igreja e da Monarquia), bem como em seu viés cultural (uma vez que ajudou na difusão das “luzes”, usando um termo caro aos censores, entre o público leitor português).

Mas não foi apenas entre os censores portugueses que a *Tentativa Teológica* suscitou discussão e debate. A obra obteve vasta repercussão, principalmente entre os teólogos, sendo fortemente criticada por uns e defendida com entusiasmo por outros. Em sua carta ao Padre Celestino Pereira, da Congregação do Oratório de Goa, o próprio Antônio Pereira oferece-nos uma dimensão da recepção de seu livro:

He huma Tentativa Theologica posta por mim em Latim, depois de a publicar e imprimir em Portuguez duas vezes. Mando a Latina e não a Portugueza, porque desta se consumirão nestes dois annos todos os Exemplares impressos, que forão 1600. A resulta desta minha Obra no Reyno foi, começarem os Senhores Bispos a conceder dispensas matrimoniais de impedimentos publicos até no segundo grão: fóra do Reyno foi ter o Livro huma aceitação universal, e fazer em Roma grandissima especie (RIVARA, 1858, p. 13).

De sua carta podemos tirar algumas informações importantes. Primeiramente, o fato de estar esgotada a edição em português, da qual foram impressos 1600 exemplares – um número bastante impressionante para o mercado editorial daquela época². Em seguida, a tradução para o latim, feita por Antônio Pereira, que garantiu uma maior circulação da obra fora do reino português. Por fim, chama-nos a atenção a afirmação de que o livro teve uma “aceitação universal” por parte dos leitores e afetou as próprias práticas dos bispos. Pereira de Figueiredo não estava exagerando sobre o “sucesso” da obra. Além das publicações em português e latim, feitas pelo próprio autor, a *Tentativa...* recebeu traduções para o italiano, francês, alemão e inglês, bem como foi referenciada por autores dos Países Baixos, Espanha e até mesmo na Itália. (SANTOS, 1982; MILLER, 1978).

Além disso, vários manuscritos foram lançados com o intuito de debater a polêmica obra. Dentre eles *Queixas da religião sobre uma Tentativa Teológica da qual se diz o autor António Pereira, presbytero e theologo lisbonense*, por Fr. Joaquim Rabelo de Santa Ana; *Reflexões críticas à Tentativa Teológica*, por Frei Tomás da Conceição; *Discurso Crítico e apologético sobre as doutrinas do livro*

² Ao falar sobre a tiragem de *O Uruguay*, Ivan Teixeira afirma que, na primeira edição, foram impressos 1.036 exemplares do livro. Segundo o autor: “A população de Portugal na época constava de dois milhões e trezentos mil habitantes, o que nos leva a crer que o número de cópias de *O Uruguay* foi de fato grande para o período” (TEIXEIRA, 1999, p. 412). Esse número serve-nos de referência para a análise da difusão da *Tentativa Teológica*, pois *O Uruguay*, de autoria de Basílio da Gama, foi publicado em data próxima à do livro de Antônio Pereira de Figueiredo (1769) e também foi considerado como de grande importância para a difusão do *pombalismo* entre os súditos portugueses.

“*Tentativa teológica*”, por Frei Nicolau da Assunção Becquer; e *Tentativa teológica do P.e Antônio Pereira de Figueiredo*, por Fr. Antônio do Nascimento. Esses textos colocam em perspectiva o impacto causado pela obra, visto que, mesmo sob o ponto de vista da crítica, teólogos e bispos estavam preocupados em refletir sobre as questões apresentadas por Antônio Pereira (SANTOS, 1982).

Alguns leitores também manifestaram em cartas ao autor suas opiniões acerca da obra. Em Portugal, D. Gaspar de Bragança, arcebispo de Braga, confessou, em missiva escrita a 27 de julho de 1769, que há muito estava convencido das ideias defendidas na obra. No mesmo sentido vai a carta do Frei Aleixo, bispo de Miranda, que afirmou praticar as teorias de Figueiredo antes mesmo de tomar conhecimento da obra. Os elogios revelam que o *episcopalismo* defendido por Figueiredo encontrava solo fértil entre parte dos bispos portugueses. Não se tratava, por tanto, de uma ideia nova entre os membros do corpo clerical, e sim de uma importante fundamentação teórica para práticas já existentes (SANTOS, 1982).

Como exemplo de um leitor não vinculado à Igreja, Luiz Carlos Villalta nos fala de um advogado maranhense, Vicente Ferreira Guedes, que em 1779 relatou sua opinião sobre a *Tentativa Teológica*. Afirma Villalta que: “Perante duas pessoas, o advogado maranhense afirmou que a autoridade dos papas era a mesma que a dos demais bispos, pois a primazia dada ‘ao Pontífice era uma currutela deduzida de Roma ter sido a cabeça e dominadora de todo o mundo em seus princípios’ e ‘não porque Cristo fizesse o [Papa] maior’” (VILLALTA, 1999, p. 357-358). Esse relato sugere que as ideias defendidas por Antônio Pereira atravessaram o oceano Atlântico e reverberaram também no Brasil, entre leitores comuns. Dessa forma, é possível afirmar que a *Tentativa Teológica* foi lida, debatida e interpretada por um amplo número de leitores que, de algum modo, entraram em contato com as opiniões emitidas por Antônio Pereira de Figueiredo em sua obra.

Considerações finais

A grande tiragem da *Tentativa Teológica*, somada com os comentários, cartas, censuras e livros que debatem a obra, permitem-nos chegar a algumas conclusões. A primeira delas diz respeito à relevância do tema do livro, capaz de motivar um debate profícuo não somente entre leitores portugueses, mas também em outros países europeus. Para além da questão das dispensas matrimoniais, a *Tentativa...* inseriu-se em uma discussão muito maior: a *secularização* dos Estados. O tema da separação entre os governos e a Igreja foi um dos pontos centrais do pensamento da

Ilustração, reverberando, no período pombalino, em diversas medidas para tornar o Estado independente do catolicismo romano. Por isso, o conteúdo da *Tentativa Teológica* pode ser enquadrado como parte do ideário ilustrado, uma vez promoveu o debate acerca da distinção entre o poder espiritual e o poder secular. Além disso, a recepção da obra entre os leitores ajudou a dimensionar o pensamento iluminista, pois aponta para a difusão de ideias profundamente marcadas pelo reformismo político e religioso. Com isso, parece-nos claro que, entre os leitores, houve espaço para um debate reformista, balizado pelas ideias de monarquia e catolicismo, não só em Portugal, quanto em outros países da Europa.

Fontes e Referências bibliográficas:

1.1 Fontes impressas

FIGUEIREDO, Antônio Pereira de. **Tentativa theologica em que se pretende mostrar, que impedido o recurso à Sé Apostolica se devolve aos senhores Bispos a faculdade de dispensar nos impedimentos publicos do matrimonio, e de prover espiritualmente em todos os mais cazos reservados ao Papa.** Lisboa: Officina de Miguel Rodrigues, 1766.

SILVA, Inocêncio Francisco. **Diccionario Bibliographico Portuguez.** Lisboa: Imprensa Nacional, Tomo Primeiro, 1858.

RIVARA, J. H. da Cunha. **Cartas de Luís António Verney e Antônio Pereira de Figueiredo aos Padres da Congregação do Oratório de Goa.** Nova Goa, 1858.

1.2 Referências bibliográficas

ARAÚJO, Ana Cristina. **A Cultura das Luzes em Portugal:** temas e problemas. Lisboa: Livros Horizontes, 2003.

CASTRO, Zília Osório de. **Emergência Temporal no Sagrado:** A Analyse da Profissão de Fé do Santo Padre Pio IV de Pereira de Figueiredo. *Lusitania Sacra*, 2ª série, 18, 2006, p. 353-372.

CASTRO, Zília Osório de. Jansenismo versus Jesuitismo: Niccoló Pagliarini e o projecto político pombalino. **Revista Portuguesa de Filosofia.** Homenagem ao Prof. Doutor Lúcio Craveiro da Silva (jan. - dec., 1996), p. 223-232.

CHANTIN, Jean Pierre. **Le Jansenism: entre herésie imaginaire et résistance catholique (XVIIe – XIXe siècle).** Paris: Cerf: Fides, 1996.

FÉRRER, Francisco Adegildo. Pombal e os Oratorianos. **Revista do Instituto do Ceará**, 1998.

MARTINA, Giacomo. **História da Igreja:** A era do Absolutismo. São Paulo: Edições Loyola, 2ª ed., vol. II, 2003.

MILLER, Samuel J. **Portugal and Rome c. 1748-1830:** an aspect of the Catholic Enlightenment. Roma: Università Gregoriana Editrice, 1978.

RIBEIRO, Daniel Valle. Leão I: a Cátedra de Pedro e primado de Roma. In: SOUZA, José Antônio de C. R. (org.). **O reino e o sacerdócio: o pensamento político na Alta Idade Média.** Porto Alegre: ediPucRS, 1995, p. 45-59.

SALES SOUZA, Evergton. **Jansenismo e Reforma da Igreja na América Portuguesa.** Congresso Internacional “O Espaço Atlântico de Antigo Regime”: poderes e sociedades, 2005, vol. 1.

SANTOS, Cândido dos. Antônio Pereira de Figueiredo, Pombal e a Aufklärung. **Revista de História das Ideias**, v. 4 – Tomo I, 1982.

SANTOS, Cândido dos. **Jansenismo em Portugal.** Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2007.

SANTOS, Eugênio dos. Pombal e os oratorianos. **Camões – Revista de Letras e Culturas Lusófonas**, nº 15/16. Lisboa: Instituto Camões, 2003.

SEABRA, João. **A teologia ao serviço da política religiosa de Pombal:** episcopalismo e concepção do primado romano na Tentativa Teológica do Padre Antônio Pereira de Figueiredo. *Lusitania Sacra*, 2ª série, 7, 1995, p. 359-402.

SILVA, Emilly Joyce Oliveira Lopes. **Entre o Catolicismo, a Monarquia e a Razão:** as contribuições de Antônio Pereira de Figueiredo para o Reformismo Ilustrado. 2012. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

TAVARES, Rui. **O pequeno livro do grande terramoto.** Lisboa: Tinta da China, 2005.

TEIXEIRA, Ivan. **Mecenato Pombalino e Poesia Neoclássica.** São Paulo: Edusp, 1999.

VILLALTA, Luiz Carlos. **Reformismo Ilustrado, Censura e Práticas de Leitura:** Usos do Livro na América Portuguesa. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1999.

A história urbana numa perspectiva global: alguns aspectos do debate historiográfico

The urban history in a global perspective: some aspects of historiography discussion

Andressa Antunes de Freitas

Graduanda em História
Universidade Federal de Ouro Preto
andressaantunes2@gmail.com

Recebido em: 09/07/2019

Aprovado em: 06/09/2019

Resumo: Pensar a cidade como artefato e organismo é um ato que emerge na modernidade, transgressor ao corriqueiro. A cidade como emaranhado de temporalidades e de intenções revela processos de formação difusos — contínuos e constantemente dinâmicos — que ultrapassam as fronteiras do terreno sobre o qual a população citadina se assenta. O espaço urbano é cultura material e projeção de futuros dos sujeitos. Nesse sentido, convém analisar de que forma processos de urbanização conectados e que se constituíram além das pretensões arquitetônicas (e também políticas) nacionais e ocidentais foram considerados pelos estudos da história das cidades e se tal análise (história urbana em perspectiva global) é viável para o enriquecimento desse campo.

Palavras-chave: História urbana; história global; cultura material.

Abstract: To think of the city as an artifact and an organism is an act that emerges in modernity, transgressing the ordinary. The city as a tangle of temporalities and intentions reveals fuzzy processes – continuous and constantly dynamic – that extend beyond the borders of the terrain upon which the city population sits. Urban space is material culture and future projection of subjects. In this sense, it is necessary to analyze how connected urbanization processes that were constituted beyond the national and western architectural pretensions (and also political ones) were considered by the studies of the history of the cities and if such analysis (urban history in a global perspective) is viable for the enrichment of this field.

Key-words: Urban history; global history; material culture.

"O mundo é representação, e, na ordem das metáforas, a questão da articulação das duas configurações, a da sociedade citadina e da cidade de pedras, resolve-se numa sobreposição perfeita."

Bernard Lepetit, 2001

A cidade e o humano

A formação das cidades enquanto ambiente do vivido não é espontânea, tampouco se constitui ao longo do tempo sem intencionalidade. As cidades, como as vemos quando andamos nas ruas, são frutos de um processo no tempo e no espaço, em que transparecem histórias (chamamos atenção para o plural). Não se trata do discurso “das cidades históricas”¹ como atuação tangível do passado; mas de pensar a experiência urbana como uma teia: a cidade não representa camadas de impressões do tempo e das sociedades, ao contrário, é um emaranhado de intencionalidades do passado, do presente e do futuro que *estão*, incontornavelmente.

Nas cidades, discursos de poder, narrativas de memórias e projeções disputam espaços e permeiam o cotidiano, “lançam areia aos olhos que lhe observam” (BOERI, 2010 *apud* CASTRO; TONIOLO, 2018). O espaço urbano² é uma imagem caótica, que no dia-a-dia passa despercebida por ter sido naturalizada ao olhar dos cidadãos. Corpo e cidade se movem juntos. Mas, atentando-se ao espaço urbano, pistas para o despertar de indagações históricas e sociais emergem do emaranhado de temporalidades e de intencionalidades que constituem as cidades. E, assim, o termo caos deixa de ser suficiente para explicar o cotidiano urbano.

Intervenções artísticas, manifestações, festas irrompem no cotidiano da cidade e subvertem discursos e ordens de poder do meio urbano — tão valorizados pelas regras de civilidade para manutenção da boa vizinhança. Natalie Zemon Davis (1990) chamou a atenção para tais rituais sociais (em geral, populares), que eram ímpetus no ordinário, e figuravam no limiar da eclosão de uma revolta, na França, na transição entre o medievo e o que chamamos de Idade Moderna. Em um dos rituais estudados por Davis, o evento acontecia para denunciar casos de alteração da ordem, como adultérios e homens que apanhavam de suas esposas e se tornavam motivo de chacota entre os jovens na realização dos *charivaris*. Isso é, tratava-se de um evento de desordem momentânea que intencionava o retorno à ordem de funcionamento daquela sociedade. No caso das mobilizações de 1968, que ocorreram em diversos países do mundo – e que, no México, culminou no Massacre da Praça de Tlatelolco³ – as reivindicações eram, em geral, inversas às ordens de

¹ “Discurso das cidades históricas” refere-se aos enunciados corriqueiros em cidades que preservam algum conjunto arquitetônico do passado e que, por isso, muitas vezes, são vistas como presentificação do passado, ou possibilidade de manuseio do passado. Aqui, pensamos na historicidade como intrínseca às coisas e aos sujeitos imersos numa temporalidade imprescindível.

² Não só o espaço urbano pode ser uma imagem caótica, no sentido de complexidade, porém, aqui, nos ateremos a discorrer apenas sobre as cidades urbanas.

³ Trouxemos o exemplo desse evento porque, para nós, é interessante pensar como a Praça das Três Culturas (onde ocorreu o massacre) foi pensada discursiva e arquitetonicamente para celebrar a união das três culturas (ou etnias) que

funcionamento das sociedades que presenciaram os eventos. Em ambos os exemplos de interrupção do cotidiano, interessa notar que os códigos e discursos que regulam o espaço urbano – às vezes silenciosamente – se tornam visíveis nos momentos em que são questionados. Assim, de palco passivo, a cidade passa a ser personagem e plateia da experiência vivida.

Pensamos, então, menos em analisar processos de formação das cidades do que em considerar o papel destas durante eventos violentos, contendas locais, festas, etc., pois o urbano constitui e é constituído pelo social.

Eis resumido um saber social: tanto em termos de conhecimento como em termos de ação, a cidade necessita não só das abordagens coordenadas, mas de uma apreensão sintética; a cidade e a sociedade são duas realidades coextensivas: a questão urbana e a questão social sucessivamente inventadas agora se sobrepõem com perfeição. (LEPETIT, 2001, p. 59-60)

Na citação acima, do livro *Por uma nova história urbana*, Bernard Lepetit propõe uma crítica das observações tradicionais da historiografia urbana francesa, que pensava o espaço enquanto materialidade desconexa do social. O social constitui o urbano, ainda que regras de decoro arquitetônico e pretensões políticas na formação dos espaços sejam empregadas no processo de construção⁴. Também o urbano pode contribuir para tomadas de decisões dos sujeitos históricos associadas ao seu espaço terreno de sociabilidade. Não se trata de uma hipótese determinista e reducionista, a exemplo dos naturalistas do século XIX, que propunham relações forçosas entre ação e espaço. Trata-se de analisar se – e/ou de que forma – o contexto urbano, em sua constituição pronta e em formação, pode ter contribuído para a trajetória de determinados eventos históricos.

Pensar, portanto, as interfaces entre contingências históricas e a constituição das cidades permite o avanço da pesquisa às intervenções subjetivas nos espaços e às intervenções subjetivas do espaço no corpo e mentalidade humanos, que dialogam com o meio do vivido. Isso é, partindo do pressuposto foucaultiano (FOUCAULT, 2014) de que a construção das cidades evidencia discursos de poder que agem sobre o humano, os sujeitos não só podem agir em função dos espaços, como também podem ser impedidos de fazê-lo devido a condições e narrativas inibidoras de ação constitutivas do urbano. A partir dessa análise, portanto, a história urbana propõe a pesquisa da relação entre o corpo e as instituições constitutivas da cidade, numa dinâmica de

supostamente compõem a sociedade mexicana. Nesse caso, cidade e espaço físico são componentes indispensáveis da narrativa de memória desse massacre.

⁴ Referimo-nos aos Tratados de Arquitetura e Códigos de Condutas que nortearam a construção e manutenção das cidades, pelo menos durante o Antigo Regime, e que são percebidos até a atualidade em cidades que preservaram traçados urbanos antigos. Ver BASTOS, 2016. pp 97-104.

operacionalização cotidiana: tanto no sentido de ações tolhidas pela constituição da cidade, como no sentido de ímpetus proporcionados pelo desenho que constrói o meio urbano. Nas palavras de Lepetit,

[...] a pesquisa urbana procura estabelecer o sentido social das instituições. Contra uma análise funcional prestes a cair na racionalização *a posteriori* ou na tautologia, ela se mostra atenta (em graus variáveis segundos os autores) às aptidões das instituições para modelar a sociedade e à capacidade dos atores engajados num sistema social global para ativá-las e dotá-las de sentido. (LEPETIT, 1996, p. 73)

Não só a dimensão narrativa da ordenação urbana⁵ atua sobre a experiência vivida dos indivíduos, como também a materialidade da arquitetura expressa nas cidades, que dispõem de intencionalidades. Na verdade, as duas atuações – discursiva e material – se complementam e são dependentes uma da outra. Pensando a formação do espaço urbano no Brasil, a partir do colonialismo português, tratados de arquitetura e códigos de conduta determinaram a ocupação do espaço – ainda que, em alguns casos, apenas na letra da lei – a despeito de teses tradicionais, já superadas, sobre uma urbanização lusa despreziosa e desorganizada na América Portuguesa. A partir dos anos 80 no Brasil, as tentativas de definição e redefinição do que seria a experiência urbana nacional ressurgiram nos quadros nas ciências humanas e sociais, pois a demanda de se pensar a territorialidade crescia ao passo em que as cidades viam grande aumento populacional. E assim, também os estudos que haviam se proposto a pensar as relações sociais indissociáveis de um espaço, demandaram novas definições e novo vocabulário para dar conta da experiência com a qual lidavam no Brasil (VIDAL, 2005, p. 149).

Compreendendo a cidade como discurso e presença tangível, a materialidade importa porque revela visões de mundo e intenções do passado, perceptíveis no presente. É composto fundamental da experiência humana. “O testemunho das coisas úteis e duráveis” (MENESES, 2018) evidencia aspectos materiais das culturas simbólica, econômica e política empenhadas na construção das cidades e constitui, portanto, aspecto fundamental da pesquisa do urbano. Nesse sentido, a história urbana estuda a cidade não só como presentificação material de diversas temporalidades (em rede), não só como impressões arquitetônicas de necessidades econômicas ou políticas, e sim a cidade como artefato social.

O conceito de História da Urbanização – cunhado entre nós por Nestor Goulart Reis e igualmente usado por Eric Lampard, Jorge Enrique Hardoy e Bernard

⁵ Aqui, o termo “ordenação” expressa a configuração da cidade assim como os discursos de civilidade compartilhados, que agem sobre os corpos dos sujeitos. Tais discursos são históricos e culturais, se alteram de acordo com o tempo e localidades e são compartilhados semelhantes a um código moral.

Lepetit – objetiva ampliar o campo de visão e estudar não apenas o urbanismo (isto é, os espaços projetados como uma forma de intervenção erudita e evidente), mas todos os espaços produzidos pela urbanização como processo social. Ao analisar as diversas formas de configurações dos processos sociais, não se limita ao exame morfológico ou às ideias e ideologias que fomentaram planos, projetos e intervenções. Embora também inclua a História das Cidades, não se limita a isolar casos, atentando sempre para lógicas e papéis dos núcleos no âmbito de um “sistema urbano” mais alargado. (BUENO, 2012, p. 149)

Ou seja, pensar a história urbana como artefato social implica considerar os aspectos constitutivos do espaço, os quais temos mencionado nesse texto: as relações sociais promovidas nas cidades e pelas cidades e as relações dinâmicas entre corpo, construção, história, cultura e memória. Para acrescentar a essa perspectiva teórica e metodológica, segue um trecho dos anais do *15º Seminário de História da Cidade e do Urbanismo*, que articula psicanálise e urbanização, problematizando as relações entre corpo subjetivo, cidade e sociedade.

Ou seja, a cidade não é o sonho, ela está mais próxima do que o sujeito faz com seu corpo e seus modos de satisfação. O encontro é o choque com a norma, o muro, a palavra, o concreto, a miséria. [...] Se de um lado precisamos fazer caber o corpo para habitar a cidade, por outro é o corpo que a produz.

A cidade espelha a ruidosa relação do sujeito com o corpo. O ponto de chegada nos aproxima da materialidade fragmentária do cotidiano, através de seus furos, sobreposições e indistinções, naquilo que suas evidências guardam de incompleto, de inconcluso. (CASTRO; TONIOLO, 2018, p. 12)

O urbano e o humano em perspectiva global⁶

Partindo do pressuposto de que a cidade é um artefato social, convém discutir, daqui em diante, quais escolhas metodológicas e epistemológicas se colocam à disposição da história urbana, tanto para pensar processos de formação dos locais urbanos, como para analisar a atuação das cidades enquanto palcos e personagens do processo histórico. As apostas da história global, e de suas vertentes, podem ser uma dessas opções para uma história urbana que conjugue bem *urbs* e *civitas*.

⁶ No presente artigo, utilizamos alguns conceitos propostos pelo grupo de estudos da história da urbanização desenvolvido por Nestor Goulart Reis, na Universidade de São Paulo. Segundo este autor, suas pesquisas tratam dos processos de urbanização, e não da história das cidades pois tal análise seria uma redução da noção de urbanização enquanto um processo social. No entanto, pretendemos utilizar os mesmos conceitos num esforço de possibilitar que se enxergue a cidade e o urbano como obrigatoriamente relacionados aos seus processos de formação, assim, os conceitos da história da urbanização se estenderam às cidades “já formadas” e/ou em constante modificação. Ver REIS FILHO, 1981, pp. 15-18 *apud* BUENO, 2012. p. 20).

Embora não haja um consenso entre os historiadores a respeito do momento em que teve início as pesquisas que se enquadram no que definimos como história global⁷, é comum associá-la aos acontecimentos mundiais posteriores à queda do Muro de Berlim, às independências de países africanos e asiáticos e à nova ordem mundial de globalização econômica e cultural. Diante do sucesso do capitalismo após o fim da Guerra Fria, questões baseadas em ideologias políticas ou econômicas binárias deixaram de dar conta da complexidade da modernidade. As independências em África e em Ásia e a acentuação de reivindicações sociais que já haviam sido reclamadas em 1968 puseram em suspensão os padrões de civilização, direitos humanos e civis na medida em que ampliaram a mirada para além do centro Europa-EUA. Isso é, os processos de descolonização colocaram em evidência os processos históricos de subjugação de povos e países a lógicas de funcionamento ocidentais – mesmo que muitos governos de países imperialistas lidem com as colonizações numa política de apagamento desse passado (HEYMANN, 2006, p. 27-29). E, assim, foram necessários – e ainda são – debates a respeito de como o mundo se desenvolveu e se organizou tendo como sustentação econômica países colonizados, e tendo como hegemonia cultural e política, os países colonizadores.

A integração⁸ proposta a partir da ideia de globalização, como uma forma de superação das colonizações e da Guerra Fria, promovida por lutas sociais e pelo fortalecimento do capitalismo, respectivamente, alargou as visões de mundo. Como já foi dito, o binarismo como forma de ser e ver o mundo passou a ser insuficiente diante da complexidade das sociedades e dos processos históricos. Nesse sentido, também as ciências humanas, a fim de compreenderem esses processos, e numa intenção ética-democrática (SANTOS, 2007), se complexificaram para dar conta de culturas que extrapolavam os esquemas tradicionais epistemológicos e metodológicos. A história global se apresenta como uma alternativa de escrita da história que, em método, principalmente, evidencie os processos, povos, locais e culturas que foram dispensados pelas análises históricas tradicionais. Como um resumo da discussão feita até aqui sobre o que a história global pretende, adicionamos a citação a seguir:

Além de todos esses acontecimentos históricos, o mundo passava por um intenso processo de globalização com evidente encurtamento das distâncias em função

⁷ Sobre a discussão acerca de quando começaram os estudos da história global, conferir MARQUESE & PIMENTA, 2015. p. 30-49.

⁸ Utilizamos esse termo numa intenção bastante controlada. Mesmo que tenha havido integração econômica de países “subdesenvolvidos” às lógicas de um mercado mundial, orquestradas pelos países europeus e norte-americano, através de blocos econômicos (como os BRICS), a hegemonia da cultura, economia, cosmogonia ocidentais não perdeu seu lugar.

das novas tecnologias; aceleração do tempo histórico; aumento populacional; e incremento das desigualdades econômicas e sociais. Não há dúvida de que o mundo mudou no contexto do início da década de 1990. [...] era preciso encontrar novas formas de escrever a história que fossem capazes de compreender as novas condições de vida, que se diferenciavam bastante daquelas anteriores a 1989.

É aí que se insere a chamada história global — *global history* —, que vem instigando historiadores, bem como profissionais de áreas afins, como relações internacionais e “estudos de área”, a repensar suas metodologias e objetos de pesquisas. A chamada história global não tem definição unânime. Há, porém, algumas características claras, sobretudo a ideia de pensar a história para além das fronteiras nacionais e também a necessidade de se “provincializar” o Ocidente. (SANTOS JÚNIOR; GOLDFELD, 2017, p. 483)

Existem modalidades de escrita da história que se inserem no que é definido amplamente como História Global. Uma dessas modalidades é a *Atlantic History*, que também pretende extrapolar as fronteiras imperiais e nacionais para que se pensem as experiências conectadas nas Américas, África e Europa a partir da conexão estabelecida pela existência do Oceano Atlântico. Segundo Russel-Wood, que se inscreve nessa modalidade de compreensão da história,

[...] as conexões, interconectividade, redes e diásporas que ligam a Europa, as Américas e a África; intercâmbio, seja de indivíduos, de flora e fauna, de mercadorias e produtos, seja de línguas, de culturas, de manifestações de fé, e de costumes e práticas tradicionais; um Atlântico caracterizado pelo movimento, pelo vaivém, e transições, e a vários ritmos de aceleração; e um mundo onde instituições, mesmo reinos, se formam, reformulam-se de um modo distinto, fragmentam-se, apenas para reaparecerem com uma nova configuração. Um conceito inerente a esta história é que nenhuma parte possa existir em isolamento. Um evento – epidemia, seca, guerra, fome – em uma parte tem repercussões e ressoa em outras partes. (RUSSELL-WOOD, 2009, p. 21)

Dessa forma, as prioridades da pesquisa seriam temáticas na tentativa de evidenciar povos invisibilizados pelos discursos e determinações oficiais do Estado-Nação, assim como recortes temporais que evidenciem as experiências de grupos sociais.⁹

Voltando à citação de Santos Júnior e Goldfeld: “provincializar” o Ocidente, segundo os autores, significa tratar as epistemologias europeias como parte de um quadro interpretativo mais amplo, que abrange diferentes formas de conhecimento, sem que haja hierarquização entre elas. O exercício, portanto, pretende complexificar as análises, ao propor diferentes maneiras de interpretação e discutir quais são as mais adequadas para os objetivos aspirados. A história oral (MATOS, 2016), por exemplo, é uma metodologia de pesquisa histórica que não se adequa aos

⁹ Não vamos expor com demora as críticas que a historiografia tem feito às pretensões da História Atlântica, mas concordamos que metodologias que utilizam a comparação devem fazer ponderações sobre a possibilidade de paralelos indevidos, e que acabam por simplificar a experiência histórica de um grupo social. Conferir GAMES, 2006.

padrões da proposta historicista que se dá no século XIX. No entanto, atualmente, tem sido abordada como forma interessante de suscitar memórias e discussões de povos que, por terem sido subjugados, não deixaram registros escritos.¹⁰

Embora a ideia de “provincializar o Ocidente”, ou de superar a carga oficial do Estado sobre os processos históricos, pareça se adequar bem às tentativas de solução das questões da modernidade, muitos autores criticam a história global enquanto método e epistemologia possível por conta das dificuldades que a permeiam. Por exemplo, intentar a superação do eurocentrismo não é simples, pois o eurocentrismo não é só uma forma de ver o mundo – uma escolha de abordagem –, mas também uma expressão assentada na realidade, da qual não é fácil se desvincular para dar vida a novas formas de questionamentos não eurocêtricas.

La nueva historia global no tiene concepto de eurocentrismo ni una epistemología ni un método para afrontarlo, se conforma con la pura dilatación del obturador de la escala, de manera que pareciera ser que para escribir historia global hoy día basta con alinearse con lo políticamente correcto que es incluir en el relato a los espacios no occidentales sin ofrecer necesariamente una interpretación curada de eurocentrismo.¹¹ (PACHECO, 2016, p. 158-159)

“*Abrir la mirada*” (PACHECO, 2016) não é suficiente para superar o eurocentrismo e provincializar o Ocidente. Promover a análise de histórias interconectadas ou se ater ao estudo de povos subalternizados necessita de uma abordagem que efetivamente se proponha transgressora. E aí, temos mais um problema, apontado tanto por Santos Júnior e Goldfeld como por Pacheco: o nacionalismo metodológico.

Essa dificuldade remonta à própria constituição da história como disciplina na segunda metade do século XIX. Ao lado do surgimento dos Estados modernos, também foram criadas instituições para conservar a memória e os registros da história nacional, uma vez que a própria burocracia estatal produzia documentos nessa perspectiva. [...] O processo de superar o nacionalismo metodológico sempre foi, portanto, um desafio aos historiadores. (SANTOS JÚNIOR; SOCHACZEWSKI, 2017, p. 484)

¹⁰ Há de se ressaltar que a história oral tem validade enquanto método não só quando se relaciona aos passados que não dispõem de registros escritos, mas também em casos em que esses registros existem, sendo, portanto, uma opção legítima de metodologia.

¹¹ “A nova história global não tem uma epistemologia ou um método para enfrentar o eurocentrismo, está satisfeita com a pura expansão da lente da escala, de modo que parece que para escrever história global hoje é suficiente alinhar-se com o politicamente correto, que é incluir espaços não-ocidentais na história sem necessariamente oferecer uma interpretação acurada do eurocentrismo.” Tradução minha.

Como observó Derrida el archivo tiene la fuerza de la autoridad, del mandato y del orden, no lo podemos pensar separado del poder ni abstraído de su dimensión ritual del lugar que resguarda reliquias escogidas.¹² (PACHECO, 2016, p. 153)

No entanto, os mesmos autores, em outras páginas de seus trabalhos, assim como demais estudiosos da história global, apontam caminhos para tornar possível essa forma de escrever história, através, por exemplo, da história comparada ou da interdisciplinaridade. Laurent Vidal, em artigo sobre a historiografia do urbano no Brasil, aborda o debate entre duas historiadoras que divergem de opinião acerca da interdisciplinaridade na pesquisa da história urbana, para retomar nosso objeto principal. Para Raquel Rolnik, a territorialidade como fator da pesquisa é um diferenciador fundamental e estruturante. Já para Maria Stella Bresciani, é possível adicionar a “questão urbana” aos estudos de várias áreas das ciências humanas e sociais.

S'appuyant sur la tradition de l'histoire urbaine nord-américaine Raquel Rolnik cherche à << différencier l'histoire urbaine de l'histoire sociale, économique ou politique en contexte urbain>> ([5]:27), en faisant de l'espace une variable fondamentale des analyses: << La question fondamentale pour les spécialistes de l'histoire urbaine, à partir des angles les plus variés, serait la signification des processus de territorialisation et reterritorialisation dans l'histoire et leur relation avec le processus plus global et générique de transformation qui se développe dans le champ de la vie sociale, économique et politique des peuples>> ([5]:29). Ce deux articles voulaient dessiner au plus près les contours du champ de l'histoire urbaine. Leur positionnement divergent — l'option restreinte de Raquel Rolnik et l'option plus large de Maria Stella Bresciani — témoigne de la difficulté de définition de ce champ.¹³ (VIDAL, 2005, p. 149-150)

O debate sobre os usos da interdisciplinaridade existe e dá forma às discussões sobre história urbana e sobre história global. A despeito das dificuldades que esse método apresenta à pesquisa, adicionamos à opinião de Vidal o enriquecimento dos campos quando o debate é constante e os posicionamentos não são homogêneos. A interdisciplinaridade, portanto, apostando em perspectivas de longa duração (BRAUDEL, 2016) seria uma das táticas possíveis de pensar a história urbana nos pressupostos dos estudos globais, numa tentativa de superar o nacionalismo

¹² “Como Derrida observou, o arquivo tem a força da autoridade, do comando e da ordem, não podemos imaginá-lo separado do poder ou abstraído de sua dimensão ritual do lugar que protege as relíquias selecionadas.” Tradução minha.

¹³ “Baseando-se na tradição da história urbana norte-americana, Raquel Rolnik procura “diferenciar a história urbana da história social, econômica ou política em um contexto urbano” ([5]: 27) fazendo do espaço uma variável fundamental das análises: << A questão fundamental para os especialistas da história urbana, dos mais variados ângulos, seria o significado dos processos de territorialização e reterritorialização na história e sua relação com o processo mais global e genérico de transformação que se desenvolve no campo da vida social, econômica e política dos povos >> ([5]: 29). Esses dois artigos pretendiam chegar o mais próximo possível das definições do campo da história urbana. Seu posicionamento divergente - a opção limitada de Raquel Rolnik e a opção mais ampla de Maria Stella Bresciani - atesta a dificuldade de definição desse campo.” (Tradução minha).

metodológico e de provincializar o Ocidente através da busca por redes e histórias interconectadas que expliquem os processos sociais para além das pesquisas de que já dispomos atualmente, a despeito das críticas. Independentemente de pensar a territorialidade como um elemento da pesquisa (M. Bresciani) ou como um aspecto fundamental e diferenciador do estudo (R. Rolnik), é fato que podemos entender a constituição e atuação do espaço como parte de processos integrados, globais – ou transatlânticos, para retomar Russel-Wood e a história urbana no Brasil. Voltando a Lepetit, o autor salienta a possibilidade da pesquisa interdisciplinar controlada no tangente à história urbana.

O estabelecimento de condições para se produzir um novo saber, isto é, para se ampliar a inteligibilidade do real. Como pensar de outra forma? Como escapar ao peso das tradições acumuladas? Não é proibido inovar, mas a invenção intelectual não é tão simples como parece. A prática da interdisciplinaridade pode assegurar o distanciamento crítico de cada um dos modos de representação do real e talvez permitir que não se permaneça prisioneiro de nenhum. (LEPETIT, 2001, p. 40)

Apostar na interdisciplinaridade e numa mirada de longa duração não exclui os problemas metodológicos oriundos das pretensões da história global, que foram elencados acima. As dificuldades impostas pelos processos de construção dos arquivos – relacionados às necessidades dos Estados modernos de constituir e divulgar coesão nacional – e o risco de se incorrer em anacronismos descabidos e comparações forçosas ainda permeiam os estudos globais. Contudo, evidenciar para o leitor as limitações da pesquisa e o esforço pela superação das análises ocidentais tradicionais é um passo inicial importante para a persistência nesses tipos de estudos.

No caso do Brasil, Nestor Goulart Reis, apontado por Beatriz Bueno como um dos precursores no país da noção de história da urbanização como obrigatoriamente relacionada aos processos sociais de formação das cidades, já nos anos 1980, aposta na pesquisa da urbanização como conectada a histórias globais. Segundo ele,

[...] Não se trata de um processo de urbanização mecânico, puramente técnico, mas de um processo fundamentalmente social e só secundariamente técnico. Estudamos a urbanização no conjunto da humanidade, de suas origens até o presente discutimos as suas perspectivas para o futuro.

Estudamos a história das cidades sempre como parte de uma análise mais ampla e não como um objetivo em si. Articulamos o estudo da urbanização em diversas escalas: a história global da urbanização, a história da urbanização no país que se estuda, que é a escala que, no mundo contemporâneo, se definem as estruturas de poder e de controle da produção e as relações de classe. (REIS FILHO, 1981, pp. 15-18 *apud* BUENO, 2012, p. 20)

Como vimos, já há algum tempo no Brasil, as pesquisas sobre o urbano e a sua relação com o humano, em perspectiva global, são bem-vindas, a despeito das dificuldades. A ausência de definições exatas para os estudos globais talvez seja interessante para as apostas na construção desse campo, assim como para a amplitude do rol de objetos que podem ser analisados nessa perspectiva. A cautela no aviso aos leitores sobre as críticas ao empreendimento que está sendo feito promove uma relação mais efetiva em termos de construção do conhecimento, posto que se expõem os problemas da própria pesquisa. No entanto, tais problemas não inviabilizam, tampouco extinguem a necessidade de se pensar o ambiente em que vivemos, a experiência humana no território: corpo e cidade, memória e espaço.

Referências bibliográficas:

BASTOS, Rodrigo. **A arte do urbanismo conveniente:** O decoro na implantação de novas povoações em minas gerais na primeira metade do século XVIII. En caiana. Revista de Historia del Arte y Cultura Visual del Centro Argentino de Investigadores de Arte (CAIA). No 8 | 1er. semestre 2016. pp 97-104. Disponível em <<http://caiana.caia.org.ar/resources/uploads/8-pdf/Bastos.pdf>>

BUENO, B. P. S. **Desenho e desígnio:** o Brasil dos engenheiros militares (1500-1822). São Paulo: Edusp; Fapesp, 2011.

_____. **Introdução.** Anais do Museu Paulista (Dossiê – Caminhos da urbanização no Brasil Colônia). Anais do Museu Paulista. v. 20. n.1. jan.- jun. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-47142012000100002&lng=pt&tlng=pt>

CASTRO, Laura Fonseca.; TONIOLO, Lislely Braun. **A margem e o inconsciente:** atravessamentos entre arte, arquitetura e psicanálise no cotidiano da cidade. [Anais do] XV Seminário de História da Cidade e do Urbanismo. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em <http://anpur.org.br/wp-content/uploads/2018/09/12_82891.pdf>

DAMASCENO, Claudia. **Arraiais e vilas d’el Rei.** Espaço e poder nas Minas setecentistas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

_____. **Urbs e civitas:** a formação dos espaços e territórios urbanos nas minas setecentistas. *Anais Do Museu Paulista: História E Cultura Material*, 2012, 77-108. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-47142012000100004>

DAVIS, Natalie Zemon. **Culturas do povo:** sociedade e cultura no início da França moderna. Trad. Mariza Correa. Ed. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, 308 p.

FICKER, Sandra Kuntz. **Mundial, trasnacional, global:** Un ejercicio de clarificación conceptual de los estudios globales. IN: Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Débats, mis en ligne le 27 mars 2014. Disponível em <<https://journals.openedition.org/nuevomundo/66524>>

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 432p.

GAMES, Alison. **Atlantic History: Definitions, Challenges, and Opportunities.** *The American Historical Review*. Vol. 111, No. 3 (June 2006), pp. 741-757. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/10.1086/ahr.111.3.741?seq=1#metadata_info_tab_contents>

HARTOG, François. **Experiência do tempo:** da história universal à história global?. IN: história, histórias. Brasília, vol. 1, n. 1, 2013. p. 164-179. Disponível em <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:j2XsG5h1KGYJ:periodicos.unb.br/index.php/hh/article/download/10714/9409/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>

HEYMANN, Luciana. **O "devoir de mémoire" na França contemporânea** : entre a memória, história, legislação e direitos. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006. 27f. Texto apresentado no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas no III Seminário PRONEX "Cidadania e direitos", na mesa "Dever e direito à memória". Rio de Janeiro, 27-29, nov.2006. Disponível em <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/6732>>

LEPETIT, Bernard. Proposições para uma prática restrita da interdisciplinaridade. Arquitetura, geografia, história: usos da escala. A história leva os atores a sério. In: SALGUEIRO, Heliana (Org.). **Por uma nova história urbana:** Bernard Lepetit. São Paulo: Edusp, 2001.

MATOS, Hebe. **História oral e comunidade:** Reparações e culturas negras. São Paulo: Letra e Voz, 2016. pp. 7-14.

MENESES, J. N. C.; BORREGO, M. A. M. **Introdução:** O testemunho das coisas úteis e duráveis. ANAIS DO MUSEU PAULISTA , v. 26, p. 1-4, 2018. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/144628>>

MENESES, U. B. de. **O objeto material como documento.** In: CURSO PATRIMÔNIO CULTURAL: POLÍTICAS E PERSPECTIVAS, Aula. São Paulo: IAB; CONDEPHAAT, 1980. Mimeo.

MARQUESE, Rafael & PIMENTA, João P. **Tradições de História Global na América Latina e no Caribe.** História da Historiografia. Ouro Preto, n. 17, 2015. P. 30-49. Disponível em <<https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/775>>

PACHECO, Perla. **Hacia una nueva historia global no eurocéntrica:** un balance crítico. TRASHUMANTE Revista Americana de Historia Social. Mexico, v. 9, 2017. P. 144-165. Disponível em <<http://www.redalyc.org/pdf/4556/455649674007.pdf>>

REIS FILHO, Nestor Goulart. **Evolução Urbana do Brasil 1500-1720.** 2. ed. São Paulo: Pini, 2001.

RUSSEL-WOOD, A. J. R. **Sulcando os mares: um historiador do Império português enfrenta a "Atlantic History".** História, v. 28, n. 1, p. 17 - 20, 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/his/v28n1/02.pdf>>

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007. 128p.

SANTOS JÚNIOR, J. J. G.; GOLDFELD, M. S. **História global:** um empreendimento intelectual em curso. Tempo. Revista do Departamento de História da UFF, v. 23, p. 483-502, 2017. Disponível em <https://www.academia.edu/35960237/Hist%C3%B3ria_global_um_empreendimento_intelectual_em_curso_Monique_Sochaczewski_2>

SENNETT, Richard. **Carne e pedra.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

VELOSO, Tércio Voltani. **A dimensão dos lugares:** fluidez, dinâmica social e ocupação do espaço urbano em Mariana nos Livros do Tombo de 1752. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de História. Programa de Pós-Graduação em História. Disponível em <https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/9077/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Dimens%C3%A3oLugaresFluidez.pdf>

VIDAL, Laurent. **Tendances récentes de la recherche sur l'histoire du Brésil urbain:** éléments pour un bilan. *Histoire Urbaine*, v. 12, p. 117-146, 2005. Disponível em <<https://www.cairn.info/revue-histoire-urbaine-2005-1-page-145.htm>>

A historiografia sobre as leis florestais do medievo inglês (sécs. XI – XIII)

The historiography view about Forest Law in medieval England
(11th – 13th centuries)

José Vitor de Lucena Canabrava
Mestrando em História
Universidade de Brasília
josevitorlcanabrava@gmail.com

Recebido em: 06/06/2019

Aprovado em: 17/07/2019

Resumo: Embora as leis florestais estejam presentes em diversos trabalhos de síntese histórica que versam sobre o período posterior à Conquista Normanda, o tema das florestas reais na Inglaterra medieval ainda é pouco explorado. Tais obras têm como intuito explicar a Conquista e veem nas leis florestais mais uma comprovação de suas interpretações sobre o impacto da derrota dos anglo-saxões em Hastings do que um objeto de estudo valioso por si só. Já para o período posterior ao normando, os historiadores tendem a considerar as leis florestais como uma fonte de renda para a coroa, assim como uma ferramenta estratégica para alianças e negociações políticas levadas a cabo pelo monarca. Entre uma disputa de narrativas sobre a Conquista e sobre o papel do poder régio, as leis florestais inglesas costumam aparecer nas pesquisas como justificativa para entender a batalha de Hastings como marco que assinala a inauguração de um período mais autocrático na história inglesa. Este artigo propõe uma análise da historiografia que estuda essas leis florestais de forma a contribuir para uma reflexão crítica sobre a maneira como os historiadores as consideram.

Palavras-chave: Leis florestais inglesas; Conquista Normanda; Historiografia inglesa.

Abstract: Although being present in many works of historical synthesis that aim to study the post-Norman Conquest period, medieval England Forest Law is yet a poorly explored theme. Those studies have as a goal explaining the Conquest and see in Forest Law a way to prove their view about the impacts after Hastings, rather than really focusing in the legislation. For the Angevin period, historians tend to consider Forest Law a way of the Crown to raise large sums of money and as a strategical political tool used by the king to forge alliances and negotiations with his barons. Between a dispute of narratives about the Conquest and about royal power, Forest Law usually appears on historic research as justification for those who see in Hastings a rupture in English history and an inauguration of an autocratic regime. This article analyses the historiography on Forest Law and presents a different proposal that changes the way these laws are normally studied.

Keywords: Forest law; Norman Conquest; English Historiography.

O debate sobre os impactos da Conquista Normanda

As leis florestais inglesas constituem importante problema de pesquisa, mas sua proximidade com os acontecimentos de 1066, que envolvem a Conquista dos Normandos, acaba por influenciar as interpretações historiográficas, influenciadas pelo peso que esse fato histórico adquiriu. Em 1066, o então Duque Guilherme foi vitorioso em sua campanha de conquista do reino inglês, um território controlado no centro-sul por anglos e saxões e a norte pelos vikings. Uma área, portanto, habitada por diferentes povos com diversas tradições e costumes ancestrais. Mais do que uma simples importação de costumes oriundos de lógicas estrangeiras para um território recentemente conquistado, a vitória dos normandos em Hastings dividiu – e ainda divide – opiniões entre os historiadores. Existem, basicamente, duas correntes de pensamento que englobam a maioria dos trabalhos que se propõe a pesquisar sobre a Conquista Normanda: uma afirma que em 1066 se produziu uma forte ruptura que abalou a organização social do período anterior (PRESTWICH, 1963), enquanto a outra entende a Conquista como continuidade de diversas lógicas já presentes no reino anglo-saxão (HOLLISTER, 1962).

Para os que compreendem a derrota dos anglo-saxões como ruptura, a transposição de costumes normandos para os territórios conquistados é entendida como origem das mudanças ocorridas após a batalha de Hastings, repercutindo profundamente nas estruturas sociais e econômicas das ilhas inglesas. Para alguns autores, “um dos efeitos mais duradouros da conquista normanda da Inglaterra foi a maneira como ela reorientou a Inglaterra, e posteriormente o resto da Bretanha, para longe do nordeste escandinavo aproximando-a do Sul e das culturas-romance da Europa” (CROUCH, 2017, p. 22)¹. Essa reorientação é compreendida como afastamento das tradições anglo-saxônicas e da consequente aproximação com costumes considerados como genuinamente feudais originários do continente. Essa corrente historiográfica explica tal ruptura especialmente pela implantação de um sistema pelo qual a hereditariedade define a transmissão e a posse de terras e de títulos, afastando-se do *kinship* anglo-saxão. Nos territórios conquistados, a nova dinastia teria imposto um sistema onde as terras eram cedidas pelo monarca a ocupantes selecionados (HOLT, 1981). Dessa forma, parte da historiografia trata a Conquista como a chegada do modelo feudal ao território inglês:

O método de governo após a conquista era feudal, pelo qual os novos barões ocupavam suas terras em nome do rei. Em troca, pela promessa de prover apoio

¹“One of the most long-lasting effects of the Norman conquest of England was the way it reoriented England, and in due course the rest of Britain, away from the Scandinavian north-east and towards the south, to the romance cultures of Western Europe”.

militar e pelo juramento de fidelidade, chamado *homage*, eram-lhes concedidas terras, denominadas feudo, ou uma honraria. Os barões concediam terras a proprietários menores em retorno de *homage* e posterior apoio militar. (ROWLEY & WU, 2014, p. 3)²

O debate sobre a existência de um feudalismo normando, que teria sido exportado e imposto aos ingleses, é bastante presente nos trabalhos que veem uma brusca ruptura na história, entendendo que esse “feudalismo continental” não existia na Inglaterra antes de 1066. Consequentemente, é importante analisar brevemente os argumentos de cada corrente historiográfica já que, em parte, é na capacidade normanda de aplicar um “feudalismo tradicional” que residiria o brusco contraste apontado por alguns pesquisadores nos reinados que se estabeleceram pós-Hastings quando comparados aos anglo-saxões do período anterior.

O debate, em parte, se desenrola a partir da interpretação do próprio significado de feudalismo. Alguns, como Hollister (1962), analisam a organização militar anglo-saxônica e as correspondentes obrigações dos usufrutuários de terras de enviar tropas para o exército como parte de seu pacto com o rei. O número de soldados era relacionado diretamente ao tamanho da terra e, em períodos de maior ameaça, os próprios habitantes seriam chamados a defender seu território. Os soldados enviados como cumprimento do pacto que selava o usufruto das terras ocupadas compunham uma força treinada e, de certa forma, uma casta guerreira no interior da sociedade anglo-saxônica, já os que eram chamados apenas em momentos de ameaça, ou seja, os moradores da região atacada, faziam parte do chamado *great fyrd*, que seria uma força militar mais numerosa, porém bem menos especializada na arte da guerra (HOLLISTER, 1962, p. 26). Para os historiadores que entendem não haver grandes diferenças entre os dois períodos, nesse sentido, Guilherme, o Conquistador, apenas aperfeiçoou os sistemas já existentes de cobrança de serviço militar vinculado à ocupação de terras. Tal medida não se caracterizaria, portanto, como inauguração de um novo sistema na Inglaterra medieval, mas sim uma continuidade com pequenos ajustes às novas lógicas e necessidades do reino. De acordo com Hollister,

Propriedades que eram tributadas antes de 1065 eram avaliadas em quatro *hides* no tempo da inquirição para o *Domesday*, e as cinco unidades-*hide* e dez unidades-*hide*, que caracterizaram o distrito no período anglo-saxão deram lugar a duas unidades-*hide* ou grupos de quatro unidades-*hide* no período anglo-normando. Como essas reduções afetaram o sistema de recrutamento é impossível determinar com precisão. Eu diria que os antigos grupos de recrutamento

² “The method of government after the conquest was feudal in that the new barons held their lands on behalf of the king. In return, for promising to provide military support and for taking an oath of allegiance, called homage, they were granted lands termed a fief, or an honor. The barons in turn granted lands to lesser landowners in return for homage and further military support.”

conservaram sua integridade e que a obrigação do *fyrð* foi reduzida em relação de um homem em cinco *hides* para um homem em quatro *hides*. Portanto, uma propriedade que era avaliada em dez *hides* antes das reduções, que teriam devido dois guerreiros para o *fyrð* de acordo com a regra predominante das cinco-*hides*. Depois de uma diminuição de sessenta por cento, a mesma propriedade, sendo avaliada agora em quatro *hides*, deveria quatro quintos de um guerreiro de acordo com o antigo costume.³ (HOLLISTER, 1962, p. 56).

Para o autor, fica clara a continuidade de aspectos anglo-saxões após a Conquista, mesmo que estes sejam adaptados às lógicas normandas, como se observa no sistema de recrutamento de guerreiros para o *fyrð*.

Por outro lado, existem historiadores que analisam a Conquista Normanda como origem do feudalismo inglês, operando uma decisiva ruptura na história inglesa. Para esses, os atos do Conquistador não estão referenciados nos moldes consuetudinários anglo-saxônicos, mas sim em um feudalismo continental e, acima de tudo francês, como defendem Pollock e Maitland (2007, p. 72): “Dizer que a lei da Normandia era majoritariamente francesa é dizer que ela era feudal.” Em outras palavras, o maior impacto da Conquista Normanda da Inglaterra seria, justamente, a exportação do feudalismo continental para as ilhas. A visão de que a Conquista Normanda seria uma violenta ruptura no desenvolvimento histórico inglês é bastante reforçada nos trabalhos de alguns historiadores que abordam o período, destacando a importação de costumes pela Inglaterra de modelos referenciados na cultura continental, em detrimento daqueles que os anglo-saxões tinham desenvolvido em seu território. Nessa linha, Prestwich entende que

Nenhum acadêmico hoje supõe que os normandos, de repente e completamente, transformaram a totalidade das estruturas sociais e econômicas da Inglaterra. Mas defender que os normandos não introduziram as propriedades que dependiam de serviço militar, organização senhorial e o uso de tropas pagas, e dizer que eles continuaram a trabalhar com o sistema de *shires* e *hundreds*, não é explicar a Conquista Normanda e suas consequências. Para verificar os efeitos de uma conquista é desejável que se olhe para as atividades dos conquistadores, não as dos colaboradores. Muito tem sido evidenciado sobre a continuidade constatada no bispado de Worcester e na abadia de Bury St. Edmunds; mas ambos, o bispo e o abade, foram instalados antes da Conquista e ambos sobreviveram ao Conquistador. *Fyrdwite* sobreviveu em uma carta de Ely no reinado de Ricardo Coração-de-Leão; mas não foi com o *fyrð* que William Longchamp, bispo de Ely,

³ “Estates which were assessed at ten hides prior to 1065 were rated at four hides by the time of the Domesday Survey, and the five-hide and ten-hide units which characterized the district in Anglo-Saxon times gave way to two-hide or four-hide groups in the Anglo-Norman period. How these reductions affected the recruitment system it is impossible to determine with precision. I would suspect, however, that the old recruitment groups retained their integrity and that the *fyrð* obligation was reduced accordingly from one man in five hides to one man in four hides. Thus, an estate rated at ten hides prior to the reductions would have owed two warriors to the *fyrð* according to the prevailing five-hide rule. After a 60 per cent. reduction the same estate, being assessed now at four hides, would owe four-fifths of a warrior according to the old custom.”

procurou manter seu poder sobre a Inglaterra, e não foi com os procedimentos de *fyrdwite* que Ricardo Coração-de-Leão financiou sua expedição ao Mediterrâneo. (PRESTWICH, 1963, pgs. 52-53)⁴

Nessa perspectiva, apesar de não descartarem sistemas anteriores, os normandos promoveram mudanças na Inglaterra. Ainda que existam testemunhos de sobrevivências de modelos, como o *fyrđ*, não foi com base nesse sistema que os reis ingleses promoveram suas conquistas posteriores, o que, para os autores que defendem essa interpretação, demonstrar-se-ia a superioridade da influência normanda sobre os resquícios do período anglo-saxão.

Em meio ao debate, um dos aspectos preservados após a Conquista seria justamente o arranjo legal anglo-saxão, que continuaria intacto, especialmente no que se refere aos poderes e prerrogativas do monarca:

A Conquista fez pouca, ou nenhuma, diferença teórica para os poderes do rei na Inglaterra. A reivindicação de Guilherme como sucessor legítimo de Edward poderia ser mais bem substanciada, continuando a operar dentro dos parâmetros da autoridade real. Em qualquer caso, o poder ducal que Guilherme possuía na Normandia não era tão diferente em termos de objetivo; ao conquistar a Inglaterra, Guilherme expandiu as fronteiras de seu domínio e não de sua natureza. (GOLDING, 1994, p. 88) [Tradução nossa].⁵

Seria então fundamental reconhecer que o poder do monarca se estabeleceu e se desenvolveu por meio de parâmetros oriundos de sua experiência ducal na Normandia, mas também de lógicas anglo-saxônicas. É digno de nota o fato de que parte da historiografia não identifique mudanças significativas na natureza do poder do monarca, mas, ainda assim, sublinhe a natureza impositiva e monocrática da posterior promulgação e aplicação das leis florestais em território inglês. O paradoxo é evidente ao se apresentar a continuidade entre o poder do rei antes e depois da Conquista e explicar as leis florestais como imposição normanda. De que forma o rei

⁴ “No scholar now supposes that the Normans suddenly and completely transformed the whole social and economic structure of England. But to establish that the Normans did not introduce dependent military tenures, manorial organization and the use of paid troops, and to show that they continued to work through the shires and the hundreds, is not to explain away the Norman Conquest and its consequences. To ascertain the effects of a conquest it is desirable to look at the activities of the conquerors, not at those of the collaborators. Much has been made of the evidence for continuity drawn from the bishopric of Worcester and the abbey of Bury St. Edmunds; but both the bishop and the abbot had been installed before the Conquest and both survived the Conqueror. Fyrđwite survived in an Ely charter of the reign of Richard I; but it was not with the fyrđ that William Longchamp, bishop of Ely, sought to maintain his hold upon England, and it was not with the proceeds of fyrđwite that Richard I financed his Mediterranean expedition.”

⁵ “The Conquest made little, or no, difference to the theoretical powers of the king in England. William's claim to be Edward's legitimate successor could best be substantiated by continuing to operate within the parameters of royal authority. In any case, the ducal power that William enjoyed in Normandy was not so very different in scope; by conquering England William had extended the frontiers of his rule rather than its nature.”

teria capacidade de impor um sistema de controle de espaços, se seu poder advém das mesmas fontes que o anglo-saxão?

Para além das prerrogativas da coroa, deve-se destacar que, apesar das leis anglo-saxônicas terem sido reafirmadas pelo Conquistador (POLLOCK; MAITLAND, 2007 p. 95.), o relacionamento entre as comunidades locais e a justiça foi alterado, como pensa Lambert:

A atividade comunal continuava a ser uma importante característica da lei após 1066, mas o relacionamento entre as comunidades locais e a autoridade real foi alterado. Ao invés de buscar o auxílio das comunidades para punir indivíduos que resistiam em cooperar com os procedimentos legais, a lei real cada vez mais responsabilizou as comunidades coletivamente para garantir que a justiça fosse feita de maneira correta, punindo comunidades inteiras quando os mecanismos locais falhavam (LAMBERT, 2017, p. 361) [Tradução nossa].⁶

A mudança incide justamente na diferença entre a visão de ordem e justiça entre os modelos normando e anglo-saxão e este impacto da conquista é importante para as leis florestais, especificamente, já que era comum que localidades inteiras fossem multadas quando caçadores ilegais não eram identificados após as investigações promovidas pelo poder local (TURNER, 1901, p. 22). Inclusive, a multa coletiva, em caso de falha da justiça local do rei, pode ter levado à interpretação de uma maior autoridade normanda sobre os súditos que, desacostumados com uma noção de justiça em que os erros individuais afetavam a todos, identificam nos conquistadores um poder autocrático na aplicação da justiça desconhecido anteriormente.

As continuidades de alguns aspectos do funcionamento do reino inglês após a conquista podem ser observadas também em relação às unidades administrativas, onde se aplicavam as leis e eram cobradas as respectivas taxas:

A organização interna do feudo não foi afetada por ela [conquista]. Seu funcionamento continuou da mesma forma que antes. Houve uma mudança de senhores; houve um novo conjunto de ideias para interpretar as antigas relações; as classes superiores sofreram, em algumas partes da Inglaterra, uma grave diminuição. Mas no geral, no que concernia à grande massa de fatos, não houve mudança relevante. (ADAMS, 2010, 438-441) [Tradução nossa].⁷

⁶ “Communal activity remained an important feature of law after 1066 but the relationship between local communities and royal authority shifted. Rather than seeking to help communities punish individuals who failed to cooperate with local legal procedures, royal law increasingly held communities collectively responsible for ensuring that justice was done properly, punishing entire communities when local mechanisms failed.”

⁷ “The interior organization of the manor was not affected by it. Its work went on in the same way as before. There was a change of masters; there was a new set of ideas to interpret the old relationship; the upper grades of the manorial population suffered in some parts of England a serious depression. But in the main, as concerned the great mass of facts, there was no change of importance.”

Essa base administrativa foi importante para o estabelecimento posterior das cortes locais senhoriais e reais, onde os casos de transgressões às normas do monarca eram julgados:

O estabelecimento de *hundreds* pode ter aumentado a capacidade dos reis de moldar a prática legal, permitindo-lhes exigir que as assembleias locais aderissem aos seus modelos de como um *hundred* devia operar, mas sem que isso afetasse a base comunal. De fato, leis sobre os *hundreds* enfatizavam a responsabilidade das comunidades para a implementação prática da leis significativamente mais do que qualquer legislação anterior, talvez deliberadamente ignorando os *reeves* rurais e os lordes relativamente menores, com os quais os reis previamente contavam para vigiar a prática legal local (LAMBERT, 2017, p. 356) [Tradução nossa].⁸

O trecho acima versa ainda sobre o período anglo-saxão e a forma como o aparato judicial funcionava cotidianamente sobre os *hundreds*. Em outras palavras, era a partir das unidades locais que a justiça do rei funcionava, tendo a ajuda da comunidade para a aplicação das normas em todo o território do reino. Essa organização foi herdada pelos normandos que, por sua vez, a utilizaram largamente para a aplicação de sua justiça. Porém, como anteriormente demonstrado, punindo as próprias comunidades na ocorrência de falhas do sistema judicial.

Outro ponto importante suscitado pela análise dos *hundreds* foi a formulação do *Domesday Book*. De acordo com Clanchy (2014, p. 43):

Admitir que a realização da inquirição do *Domesday* era uma conquista especial de Guilherme, o Conquistador não é assumir que os normandos eram administradores eficientes e enérgicos, enquanto o governo anglo-saxão tinha sido decadente e iliterato. O *Domesday Book* não poderia ter sido feito sem a organização anglo-saxônica de *shires* e *hundreds* e o hábito de resolver disputas sobre propriedades em assembleias na corte do condado com a presença de oficiais régios [Tradução nossa].⁹

Do trecho pode-se inferir que, em parte, o dinamismo da administração normanda na Inglaterra pode ter raízes na intrincada organização estabelecida pela dinastia anterior que, unida a uma necessidade de promover o levantamento das terras e de seus proprietários, na região recentemente conquistada, terminou por produzir o *Domesday Book* (CLANCHY, 2014, p. 44). Esse

⁸ “The establishment of hundreds may well have increased kings’ capacity to mould legal practice, enabling them to demand that all local assemblies adhere to their template of how a hundred should operate, but it did not challenge its basic communality. Indeed, laws about hundreds emphasize communities’ responsibility for the practical implementation of law significantly more than any previous legislation, perhaps deliberately bypassing the rural reeves and relatively minor lords on whom kings had previously relied for local oversight of legal practice.”

⁹ “To acknowledge that the making of the Domesday survey was the special achievement of William the Conqueror is not to assume that the Normans were efficient and energetic administrators, whereas Anglo-Saxon government had been decadent and illiterate. Domesday Book could not have been made without the Anglo-Saxon organization of shires and hundreds and the habit of settling property disputes at meetings of the county court in the presence of royal officers.”

aspecto é interessante, já que sublinha que a produção de um documento crucial para o domínio do território conquistado, foi sendo construído a partir de sistemas anglo-saxões. Alia-se, então, a formulação do *Domesday Book* com a tese de que ocorreram mudanças de forma lenta após a Conquista.

Então sua importância não é aquela que pertence a um começo, mas que pertence a um ponto de inflexão. A Conquista Normanda trouxe consigo uma infusão estrangeira extensa, uma infusão que afetou nosso sangue, nossa linguagem, nossas leis, nossas artes, mas ainda assim foi apenas uma infusão; os elementos antigos mais fortes ainda sobreviveram, e na longa duração eles recuperaram sua supremacia. Longe de ser o começo de nossa história nacional, a Conquista Normanda foi a subversão temporária de nosso ser nacional. Mas foi apenas uma subversão temporária. (FREEMAN, 1872, volume I, p. 1-2) [Tradução nossa]¹⁰

Freeman é o maior expoente dessa corrente de pensamento e faz parte de um movimento conhecido como historiografia romântica. Para melhor compreender seu método, é importante analisar um pouco mais a fundo a forma como estes pensadores formulavam suas análises. De acordo com Baár (2010, p. 47) os historiadores da corrente romântica tendem a observar mais os menos favorecidos, compadecendo-se com sua situação, não só como um contraste às antigas narrativas históricas dos grandes feitos, mas também porque reconheciam no povo um aspecto crucial da nação. Portanto, uma visão mais centrada nos menos favorecidos, quando analisa a Conquista Normanda e a mudança do relacionamento entre comunidades locais e o poder jurídico dos vencedores, como exposto anteriormente, inspiraria interpretações historiográficas de repulsa, como se observa no tratamento dado por Freeman à derrota dos anglo-saxões. Vale lembrar que os historiadores pertencentes à corrente romântica não viam problemas em unir seu trabalho com suas opiniões políticas. Ainda segundo Baár (2010, p. 57):

[...] historiadores do século XIX não viam contradição sobre uma posição imparcial e nutrir tendências políticas. Muito pelo contrário, eles firmemente acreditavam que era impossível escrever história exceto de experiências contemporâneas, especialmente pelo entendimento de que estas preocupações determinavam quais questões seriam feitas ao passado [Tradução nossa].¹¹

¹⁰ “For its whole importance is not the importance which belongs to a beginning, but the importance which belongs to a turning-point. The Norman Conquest brought with it a most extensive foreign infusion, an infusion which affected our blood, our language, our laws, our arts still it was only an infusion; the older and stronger elements still survived, and in the long run they again made good their supremacy. So far from being the beginning of our national history, the Norman Conquest was the temporary overthrow of our national being. But it was only a temporary overthrow.”

¹¹ “But historians in the nineteenth century saw no contradiction between an impartial stance and harbouring political tendencies. On the contrary, they firmly believed that it was impossible to write history except from contemporary experiences, as those concerns determined what questions the historian had to ask of the past.”

Dotados, então, de uma ideologia liberal e nacionalista, os historiadores do período promoviam seus estudos com vistas a engrandecer a nacionalidade, fator presente no trecho apresentado de Freeman, o qual ao analisar a história a partir dos “menos afortunados”, entende ter ocorrido uma supressão da “nação inglesa” sob os normandos. Conseqüentemente, é de se esperar uma hipertrofia da importância dos anglo-saxões e uma diminuição dos impactos da Conquista Normanda, especialmente pela visão que se tinha dos conquistados que, de acordo com Baár (2010, p. 173-174): “eram vistos como um povo amante da liberdade, que aproveitavam de suas instituições representativas e uma primitiva democracia florescente que foi esmagada pela Conquista Normanda.” É importante ter em mente que Freeman é, de acordo com Prestwich (1963, p. 41), citado sempre com aprovação por aqueles que analisam a Conquista Normanda como facilitadora de processos já existentes na Inglaterra anglo-saxônica, fazendo com que suas ideias, mesmo que ligadas a uma corrente historiográfica antiga, continuem a impactar - ao menos à época em que Prestwich escreveu - no trabalho dos historiadores que seguem uma linha de análise mais conservadora com relação à chegada dos normandos.

Todo esse debate sobre as rupturas e continuidades ensejadas pela Conquista Normanda da Inglaterra expõe, segundo Brown (1974), a fraqueza do conceito de feudalismo que, por mais que seja caracterizado por diversos historiadores, não conseguiria abranger toda a diversidade de formas com que sociedades diferentes em contextos singulares e com experiências distintas, foram capazes de organizar seu cotidiano e suas instituições. Para a pesquisadora, o conceito limita as investigações, ao colocarem o feudalismo continental como medida ideal de outras realidades que não se encaixam nesse padrão (BROWN, 1974, p. 1065). Clanchy, por sua vez, expõe efetivamente as discordâncias historiográficas:

A Conquista Normanda serve como ponto de interesse e identificação para quase qualquer ponto de vista e isso explica a variedade de problemas e a dificuldade em resolvê-los. Aqueles que acreditam que batalhas podem decisivamente mudar a história apontam para Hastings, enquanto aqueles que creem que as mudanças ocorrem vagarosamente e imperceptivelmente podem argumentar que a batalha em si teve pouco efeito. Similarmente, aqueles que favorecem a autoridade e a disciplina militar podem reconhecer estes traços nos normandos, enquanto liberais e democratas (particularmente no século XIX, e anteriormente) podem sentir apreço pelos anglo-saxões. (CLANCHY, 2014, p. 35) [Tradução nossa]¹²

¹² “The Norman Conquest supplies a point of interest and identification for almost any point of view and this explains the variety of the problems and the difficulty of resolving them. Those who believe that battles can decisively alter history point to Hastings, while those who think change comes slowly and imperceptibly can argue that the battle by itself had little effect. Similarly those who favour authority and military discipline can recognize these traits in the

O autor é cirúrgico ao assinalar os pontos de aproximação que a Conquista pode causar com o tempo presente do historiador, causando discussões intermináveis sobre o alcance das ações dos normandos sobre os vencidos. É nesse contexto de batalha, entre os que veem em Hastings uma ruptura e os que discordam, que as leis florestais se inserem. Por serem “filhas” de uma conquista, as normas, geralmente estão mais associadas a trabalhos de historiadores que defendem a exportação do feudalismo continental para a Inglaterra, a partir de 1066.

Sobre a criação das leis florestais

Após a exposição sobre a forma como os historiadores apresentam o contexto inicial da aplicação das leis florestais, é importante analisar como se interpreta a criação das normas nesse contexto de discordâncias historiográficas sobre os impactos da vitória dos normandos. A primeira referência de um historiador que se propôs a analisar, em parte de seu trabalho, as leis florestais, encontra-se na obra de Petit-Dutaillais, reconhecidamente, um especialista do tema. Segundo ele (PETIT-DUTAILLAIS, 1915, p. 167-168):

o sistema florestal introduzido na Inglaterra por uma dinastia vitoriosa que era muito poderosa desde o início, rapidamente fez avanços impressionantes neste país. Como dissemos em nosso estudo sobre as origens do feudo, a Conquista Normanda não era uma tempestade passageira para os perdedores. As confiscações foram numerosas, e o pequeno proprietário saxão recebeu um golpe mortal. Essa estimativa geral, que adotamos dos mais experientes estudiosos do século onze, nos embasa para considerar como prováveis os relatos dos cronistas sobre o estabelecimento da Floresta na Inglaterra [Tradução nossa].¹³

Os relatos citados pelo autor concernem à implantação da *New Forest*, quando Guilherme, o Conquistador, promoveu a demolição de aldeias inteiras para adequar o território às novas normas. Esse ato teve grande repercussão, registrada pela crônica de Florence de Worcester à época, que narra a morte de Guilherme II como uma vingança divina pelas ações de seu pai quando expulsou os aldeões e membros do clero da região para dar lugar aos animais de caça. É importante destacar também a visão de Freeman sobre a criação da *New Forest*, especialmente porque algumas de suas ideias foram incorporadas pela bibliografia posterior que versa sobre o assunto:

Normans, while liberals and democrats (particularly in the nineteenth century and earlier) feel some kinship for the Anglo-Saxons.”

¹³“The forest system, introduced into England by a victorious dynasty which from the first was very powerful, soon made remarkable advances in this country. As we said in our study on the origins of the manor, the Norman Conquest was no passing storm for the vanquished. Confiscations were numerous, and the small Saxon freeholder received a mortal blow. This general estimate, which we adopt on the authority of the most learned students of the eleventh century, justifies us in regarding as probable and natural the accounts of chroniclers concerning the establishment of the Forest in England.”

Não era suficiente procurar o prazer do abate naqueles esportes onde a terra ainda arborizada dava lar às bestas do campo. Ele não teve escrúpulos para destruir a terra que já estava sob posse humana, para extirpar as moradas dos homens e os templos de Deus, com o intuito de encontrar um campo maior para gratificação de seu desejo por derramamento de sangue. Pesada era sua culpa na pilhagem de Northumberland; mas a pilhagem de Northumberland foi feita pelo ditame de uma política cruel, e não por mera vontade de se divertir. Pesada era a culpa daquele feito, e ainda era mais leve do que a culpa pela criação da *New Forest*. Cada feito marca um degrau novo e mais baixo em uma escala descendente (FREEMAN, 1867, volume IV, p. 611.) [Tradução nossa].¹⁴

Especificamente em relação às leis florestais, fica claro que Freeman entende as normas como evidência da crueldade dos normandos sobre os anglo-saxões. Nesse intuito, o autor considera a narrativa de Florence de Worcester como mais uma comprovação do caráter normando, deixando explícito que a criação das leis florestais se devia à personalidade do Conquistador e do povo normando. Por outro lado, parte da historiografia considerou que a morte de Guilherme II fazia parte de um esquema arquitetado por Henrique I, aproveitando-se da impopularidade da aplicação das leis florestais na região da *New Forest*. Parker (1912) defende que, mesmo que as crônicas sugiram que a morte do monarca fora resultado das resistências à aplicação das leis florestais, existe a possibilidade de o rei ter sido vítima de um atentado de Henrique¹⁵, uma vez que tais narrativas podem ter sido encomendadas com o intuito de criar uma memória que consolidasse uma versão de manifestação da justiça divina, legitimando a ação do novo rei. Contudo, a maioria dos historiadores não questiona a versão do cronista, interpretando as resistências dos ingleses à criação da floresta real de *New Forest*, como aspectos relevantes para entender o processo que envolve as leis florestais e o exercício do poder dos conquistadores. Com o intuito de sublinhar a capacidade de resistência dos conquistados, a historiografia assume como pressuposto que as normas foram impostas pelos normandos, tal como argumentado por Hoskins (1960, p. 73):

A maior parte da Inglaterra era tecnicamente “floresta”, nos séculos após a Conquista Normanda, isto é, território considerado apenas como área de caça real e sujeita a leis especiais – as leis florestais. Os reis anglo-saxões tinham seus parques para caça, grandes áreas naturalmente arborizadas e campos abertos circundados por cercas ou por ladeiras e fossos e zelosamente guardadas contra

¹⁴ “It was not enough to seek the delights of slaughter in those sports where the uncleared land still harboured the beasts of the field. He did not scruple to lay waste the land which was already brought into man’s possession, to uproot the dwellings of man and the temples of God, in order to find a wider field for the gratification of his lust of bloodshed. Heavy was the guilt of the harrying of Northumberland; but the harrying of Northumberland was at least done at the dictate of a cruel policy, and not in the mere wantonness of sport. Heavy as the guilt of that deed was, it was lighter than the guilt of the making of the New Forest. Each deed marks a new and a lower stage in the downward course.”

¹⁵ Posteriormente Henrique I.

caçadores ilegais e invasores. Tal proteção real ocorria em Woodstock, perto de Oxford, onde os primeiros relatos aparecem cerca do ano 1000, apesar de que podem ter se originado ainda no tempo de Alfred¹⁶. Não era difícil encontrar áreas desabitadas na Inglaterra saxã, mas os reis normandos não estavam satisfeitos apenas com isso. Eles introduziram sua floresta e suas gravosas leis florestais em áreas habitadas e cultivadas, e estenderam-nas a grande parte da Inglaterra [Tradução nossa].¹⁷

A concepção de que as leis florestais foram impostas à população inglesa após a Conquista se encaixa em uma tendência historiográfica que afirma que os normandos seriam possuidores de características mais centralizadoras quando comparados aos anglo-saxões, cuja natureza política seguiria uma tendência oposta. Young (1979, p. 2), por exemplo, afirma que as leis florestais foram impostas pelos normandos, muito mais autoritários que os anglo-saxões, devido às características diferentes de seus respectivos contextos culturais e sociais.

A maior parte da historiografia defende esse entendimento, de que o controle de espaços para a caça do monarca foi uma imposição normanda, não se configurando, portanto, a ideia de acordo político para aplicação deste conjunto de leis, entre conquistadores e conquistados. Essa tendência historiográfica, relativamente à imposição das leis florestais sobre os anglo-saxões, acaba por alimentar a ideia de que aqueles oriundos do norte da França teriam um caráter mais autoritário do que os povos que, anteriormente, governavam a Inglaterra. Portanto, a interpretação de que a criação das leis florestais e sua aplicação no reino inglês após a Conquista foram puramente uma imposição sobre os conquistados fortalece as interpretações que apresentam a realeza e a aristocracia normanda como mais propensas a submeter os súditos à sua vontade, em oposição às estruturas de poder anglo-saxônicas, anteriores a 1066.

Grande parte do entendimento de que as leis florestais eram uma imposição autoritária do poder dos normandos, parte do próprio texto da *New Forest*, promovida por Guilherme, o Conquistador, como exposto anteriormente. A norma prevê a demolição de igrejas e casas para que as bestas da floresta pudessem viver seguras sob as novas normas (LANGTON, 2010, p. 14). De acordo com Hoskins (1960, p. 73):

¹⁶ Seu reinado durou de 871-899.

¹⁷ “Much of England was “forest” in a more technical sense in the centuries following the Norman Conquest, that is country set aside as royal game preserves and subject to special law-the forest law. The Anglo-Saxon kings had had their parks for hunting, large tracts of natural woodland and open country which were surrounded by a fence or a bank and ditch and jealously guarded against poachers and trespassers. Such a royal preserve was Woodstock, near Oxford, which we first hear of about the year 1000, though it may well go back to Alfred’s time. It was not difficult to find considerable tracts uninhabited country in Saxon England, but the Norman kings were not content with this. They introduced their forest and onerous forest laws into settled and cultivated country, and extended them to a great part of England.”

A criação da *New Forest* por Guilherme, o Conquistador, a qual envolveu a destruição de um número de aldeias e várias fazendas, é o mais conhecido exemplo desse processo, mas outras florestas eram bem maiores. Todo o condado de Essex estava sob as leis florestais, e toda a região dos Midlands desde Stamford Bridge, a sudoeste, até Oxford Bridge, a distância de oitenta milhas. Até o século XIII, um grande cinturão de florestas se estendia desde o Tâmesa, perto de Windsor, até Berkshire e Hampshire, na costa sul [Tradução nossa].¹⁸

A referida imposição das leis florestais à primeira região escolhida para constituir a floresta real, *New Forest*, é um argumento comumente utilizado pela historiografia para demonstrar o autoritarismo da vontade normanda sobre os derrotados anglo-saxões, assim como para comprovar que houve resistência por parte dos ingleses frente às ações do Conquistador. Outro trabalho que compartilha esse entendimento é o de Harrison (1993, p. 75), que afirma:

As Leis Florestais discutidas por Manwood foram introduzidas na Inglaterra de forma rigorosa por Guilherme, o Conquistador, que caiu sobre os saxões no século onze como um cataclisma. O invasor normando promoveu tamanha destruição na ilha que vinte anos depois de sua chegada, o *Domesday Book* reportava que diversas vilas ainda se encontravam em ruínas e que em algumas regiões do país era impossível determinar se alguém teria sobrevivido [Tradução nossa].¹⁹

Nessa perspectiva, o caráter violento das leis é relacionado com a forma como se concebiam as florestas na Normandia, a qual teria sido transposta e imposta aos novos súditos ingleses, que desconheciam semelhantes práticas. Entretanto, uma parte da historiografia entende que a aplicação das leis florestais não possui caráter tão impositivo quanto o defendido pela maioria dos especialistas. Os defensores dessa corrente argumentam que a criação da *New Forest* foi apresentada de forma exagerada por Florence de Worcester, com o intuito de demonstrar o caráter despótico dos normandos frente aos conquistados. Amparados em pesquisas arqueológicas e geológicas promovidas na região, os adeptos dessa tendência afirmam que essa área onde o Conquistador teria destruído grandes extensões ocupadas por fazendas e vilas era composta por terras inférteis, como argumenta Parker (1912, p. 28):

A isto [afirmação de destruição] o arqueólogo responde que não encontra traço de aldeias antigas ou pré-inglesas, exceto nos assentamentos de carvoeiros e

¹⁸ “The making of the New Forest by William the Conqueror, which involved the destruction of a number of villages and many farms, is the best known example of this process, but other forests were much larger. The whole Essex lay under forest law, and the whole of the Midlands from Stamford bridge in Lincolnshire south-westwards to Oxford Bridge, a distance of eighty miles. By the thirteenth century a great belt of forest extended from the Thames by Windsor through Berkshire and Hampshire to the south coast.”

¹⁹ “The Forest Law discussed by Manwood was introduced into England in a rigorous way by Willaim the Conqueror, who fell upon the Saxons in the eleventh century like a cataclysm. The Norman invader laid such waste to the island that twenty years after his arrival, the Domesday Book reported that many villages still lay in ruins and that in some regions of the country it was impossible to determine whether anyone at all had survived.”

oleiros, e esses apenas na parte norte da floresta. Registros de cultivo, venda, e repartição antes da invasão normanda, apesar de numerosos em outras partes do país, dificilmente existem nessa área. Técnicos agrícolas não conseguem ver sinais de cultivo nas charneças ao redor, e a evidência geológica demonstra que um desenvolvimento anterior é altamente improvável. Finalmente, não existem resquícios, como restos que evidenciem uma cozinha, como esperado em sítios de aldeias como as que dizem ter existido [Tradução nossa].²⁰

A discussão historiográfica baseia-se na crônica redigida por Florence de Worcester. Alguns historiadores reconhecem embasamento histórico no relato do cronista, quando este afirma que a morte de Guilherme II seria resultado da resistência à legislação florestal, enquanto outros defendem que o cronista tentava encobrir o resultado de um complô arquitetado pelo irmão do monarca. Porém, mesmo os que defendem a existência de um golpe contra Guilherme II, afirmam que as leis florestais possuíam caráter autoritário, embora com menos peso que o defendido por Florence de Worcester em sua narrativa.

A imposição dessas normas é então vista pela maioria dos historiadores que se debruçam sobre o tema, como uma das medidas mais arbitrárias impostas pelos normandos após a conquista do novo território. Contudo, a austeridade do monarca teria sido precedida por um movimento no qual Guilherme tentara, sem sucesso, governar aos moldes anglo-saxões e, só posteriormente, teria lançado mão da legitimidade militar que a vitória de conquistador lhe conferia para impor sua vontade sobre o reino inglês. A narrativa historiográfica inicia-se a partir da tentativa do Conquistador em governar à moda dos anglo-saxões, assim como Cnut²¹ fizera em período anterior à dinastia de Wessex, promulgando inclusive atos administrativos redigidos em língua inglesa (CROUCH, 2017, p. 21). Porém, ao se ver obrigado a enfrentar diversas revoltas no novo reino, o Conquistador começara a agir de forma a subjugar a aristocracia anglo-saxônica, confiscando terras e doando-as ao seu baronato normando (CROUCH, 2017, p. 21). De forma diversa, a historiografia que explica as leis florestais como fruto da estratégia de dominação inicial, entende-as como ato autocrático em si, independentemente de questões políticas e da resistência dos ingleses contra os novos mandatários do reino, elevando as leis ao patamar de principal instrumento do poder do governante estrangeiro (PETIT-DUTAILLAIS, 1915, p. 170).

²⁰“To this the antiquary replies that he finds no trace of early or pre-English villages, except the settlements of charcoal burners or potters, and these only at the northern part of the forest. Records of cultivation, sale, and apportionment before the Norman invasion, though numerous in other parts of the country, hardly exist in this area. Practical agriculturists could see no sign of cultivation on the heaths round about, and the evidence of geology makes early development highly improbable. Finally, there are no remains, such as kitchen middens, which would be expected on the sites of the villages which are said to have existed.”

²¹ Rei viking que governou a Inglaterra entre 1016-1035.

O fato de as leis estarem diretamente ligadas exclusivamente à autoridade do monarca em reinados posteriores leva a historiografia a interpretar as normas como um ato autocrático. Um exemplo desse entendimento é latente, por exemplo, no trabalho de Morris (2016, p. 132):

A floresta real onde João²² caçava não era simplesmente uma reserva separada para o entretenimento do monarca. Era também um braço altamente desenvolvido do governo, quase um estado dentro do estado. O conceito de floresta real, governado por sua própria lei, foi introduzido na Inglaterra por Guilherme, o Conquistador. (A palavra *'forest'*, introduzida no mesmo período, deriva do latim *foris*, significando 'fora' ou 'separado'.) As leis florestais eram extremamente duras. A penalidade para quem caçava cervos, estabelecida pelo Conquistador, era a cegueira. Era também inteiramente arbitrária. 'Toda a organização das florestas', escreveu o tesoureiro de Henrique II, Ralph fitz Nigel, 'e a punição, financeira e corporal, de ofensas florestais, está fora da jurisdição de outras cortes, e somente dependente da decisão do rei, ou de algum oficial apontado por ele ... O que é feito de acordo com as leis florestais não é considerado como "justo" sem qualificação, mas "justo de acordo com as leis florestais"' [Tradução nossa].²³

O fato de que as normas se encontrassem diretamente sob a autoridade do monarca estando, portanto, fora da jurisdição das outras cortes e poderes é um aspecto bastante enfatizado pela historiografia ao apresentar as leis florestais como evidência de uma forma política mais centralizadora, que caracterizaria o período normando, quando leis e costumes foram impostos, a despeito do "sofrimento" dos ingleses.

A perpetração do ato caracterizado pela historiografia como autocrático, o de impor as leis florestais sobre um território desacostumado a tal controle, é sobretudo explicado pelo intuito de preservar a caça do monarca. A importância do ato de caçar e a tentativa de preservar os animais mais valorizados são as motivações que comumente embasam as explicações dos especialistas sobre a exportação desse costume carolíngio (MARVIN, 2006, p. 140). Sobre esse aspecto, Blackstone (1893, p. 547) afirma:

Contudo, após a conquista Normanda, uma nova doutrina apareceu; e o direito de perseguir e matar todas as bestas de caça ou *venary*, e outros animais considerados como *caça*, foi então confiscado para pertencer ao rei, ou apenas

²² O autor refere-se a João Sem-Terra.

²³ "The royal forest in which John hunted was not simply a reserve set aside for the king's enjoyment. It was also a highly developed sub-branch of government, almost a state within the state. The concept of a royal forest, governed by its own law, had been introduced to England by William the Conqueror. (The word 'forest', introduced at the same time, derives from the Latin *foris*, meaning 'outside' or 'apart'.) Forest law was extremely harsh. The penalty for taking deer, established by the Conqueror, was blinding. It was also entirely arbitrary. 'The whole organization of the forests,' wrote Henry II's treasurer, Ralph fitz Nigel, 'and the punishment, financial and corporal, of forest offences, is outside the jurisdiction of the other courts, and solely dependent on the decision of the king, or of some officer specially appointed by him ... What is done in accordance with forest law is not called "just" without qualification, but "just, according to the forest law"'."

àqueles autorizados por ele. E isso, assim como os princípios sobre a lei feudal, de que o rei é o último proprietário de todas as terras do reino, sendo todas elas detidas por ele como senhor chefe, ou senhor soberano do feudo; e por isso ele possui direito sobre todo o solo, para entrar e caçar as referidas criaturas pelo seu prazer: e como sob uma máxima da lei comum [common law], a qual continuamente citamos e ilustramos, esses animais são *bona vacantia*, e, não tendo outro dono, pertencem ao rei por sua prerrogativa. E a razão anteriormente apresentada era utilizada para permitir o **direito** do rei a perseguir e caçar aonde quisesse; a última era utilizada para dar ao rei, e aos que ele autorizava, o direito **único e exclusivo** [Tradução nossa]²⁴.

Dessa forma, a importância da caça é sempre ressaltada como o fator primordial pela qual se identificam as razões do Conquistador ao impor seus costumes ao novo reino (COX, 1905, p. 5). Sendo assim, configura-se uma tendência historiográfica que afirma que as leis florestais foram impostas por Guilherme, o Conquistador, sobre uma população desacostumada a conviver com o controle de espaços de floresta, a partir da legitimidade militar conquistada após a vitória em Hastings, com o objetivo único de conservar o direito de caça do rei, como era costume na Normandia.

Constituindo a principal tendência sobre as leis florestais inglesas no período normando, a historiografia que interpreta a aplicação das normas como estratégia visando salvaguardar a caça do monarca também classifica a legislação florestal como importante impacto da Conquista Normanda. Ao demonstrar sua capacidade de controlar determinados espaços, os normandos, de acordo com a maioria dos historiadores que adotam essa tendência, reforçavam a sua condição de soberanos do novo território. O trecho a seguir resume a visão mais comumente encontrada na historiografia sobre o assunto:

Mesmo assim, existem lições a serem aprendidas ao se examinar a administração e a implementação da floresta real na Inglaterra, mesmo constituindo uma exceção se comparada ao resto da Europa, que se deve provavelmente ao exercício extraordinário da autoridade central logo após a Conquista em 1066, em contraste com bases de poder mais regionais que conseguiam sobreviver no Continente (ABERTH, 2013, p. 97) [Tradução nossa].²⁵

²⁴“However, upon the Norman conquest, a new doctrine took place; and the right of pursuing and taking all beasts of chase or venary, and such other animals as were accounted game, was then held to belong to the king, or to such only as were authorized under him. And this, as well upon the principles of the feudal law, that the king is the ultimate proprietor of all the lands in the kingdom, they being all held of him as the chief lord, or lord paramount of the fee; and that therefore he has the right of the universal soil, to enter thereon, and to chase and take such creatures at his pleasure: as also upon another maxim of the common law, which we have frequently cited and illustrated, that these animals are *bona vacantia*, and, having no other owner, belong to the king by his prerogative. As therefore the former reason was held to vest in the king a right to pursue and take them anywhere; the latter was supposed to give the king, and such as he should authorize, a sole and exclusive right.”

²⁵“Even so, there are lessons to be learned from an examination of the management and implementation of the royal forest of England, even if it constitutes the exception to the rest of Europe, which is probably due to the extraordinary

Vale a ressalva de que os reis normandos passavam a maior parte de seu tempo em seus territórios franceses, apontando um regente para tratar das responsabilidades do monarca na Inglaterra, o que reforçaria o argumento do alcance da autoridade real nesse período. Ou seja, a legitimidade da lei era tão efetiva, que sequer era necessário que o rei estivesse fisicamente presente na Inglaterra para controlar os espaços requisitados pela coroa.

Consolidação do sistema de controle das leis florestais

O período inaugurado pelo regime de Henrique II, imediatamente posterior ao normando, possui maior volume de produção historiográfica sobre as leis florestais, provavelmente devido ao aumento da documentação relativa ao tema. Ao abordarem as leis florestais inglesas, os historiadores veem no reinado de Henrique II uma mudança relevante não somente na legislação florestal, mas em vários outros aspectos atribuídos à reorganização que o primeiro monarca angevino impôs ao reino (HUDSON, 2018, p. 138). Essa reorganização do poder régio, é explicada pelo fato do reinado de Stephen ser considerado anárquico e, conseqüentemente, nocivo à coroa. Portanto, Henrique II teve de reestruturar os sistemas de poder ligados à sua posição, como exposto por Huscroft (2016, p. 151):

Quando Henrique II se tornou rei, o poder régio tinha sido diminuído pelos eventos do reino de Stephen. [...] Mesmo assim, após a morte de Stephen, Henrique II controlava muito menos terras dentro da Inglaterra quando comparado com seus antecessores normandos, ele era muito mais pobre do que eles e seu controle sobre a Igreja muito mais frouxo do que o deles havia sido. A determinação de Henrique em recuperar o que havia sido perdido e restaurar o poder régio do rei inglês eram os temas dominantes dos anos iniciais de seu reinado [Tradução nossa].²⁶

Sendo assim, a reestruturação do poder da coroa no reinado de Henrique II marca suas ações relacionadas às leis florestais, e é importante destacar que nesse período o sistema de controle das florestas reais alcançou sua maior extensão, e bem estruturado, abrangendo, com suas normas, um terço do território do reino (HOSKINS, 1960, p. 73).

Em termos econômicos, a historiografia se interessa pelas leis florestais, a partir, justamente, do reinado de Henrique II. As explicações dos especialistas se baseiam no

application of central authority in the wake of the Conquest of 1066, in contrast to more regional power bases that were able to survive on the Continent”

²⁶ “When Henry II became king, royal power had been diminished by the events of Stephen’s reign. [...] Nevertheless on Stephen’s death Henry II controlled much less land within England than his Norman predecessors had done, he was much poorer than they were and his grip on the Church was looser than theirs had been. Henry’s determination to recover what had been lost and restore the power of the English king were the dominant themes of the early years of his reign.”

entendimento de que a ganância do monarca aliada à conduta especialmente severa de seu *Chief Forester*²⁷, Alan de Neville, fez com que a caça deixasse de ser o principal objetivo do monarca para controlar esses espaços, para fundar-se nas multas que a coroa angariava a partir das Cortes Florestais (BARTLETT, 2000, p. 170). É digno de nota o entendimento historiográfico de que Neville seria o principal culpado pela impopularidade das leis florestais e que o rei, mesmo tendo escolhido o aristocrata para o cargo, não se contaminava pelos atos imputados ao seu oficial, como defendido por Bartlett (2000, p. 170):

As reservas do Rei Henrique sobre a conduta de seu servidor são também demonstradas em uma história registrada pelos monges da Abadia de Battle, que sofreram com as atividades de Alan, mas é uma história que também indica que a desaprovação do monarca não implicava recusar os lucros arrecadados. Depois da morte de Alan, de acordo com a narrativa, alguns monges foram até o rei solicitar que o corpo fosse enterrado em sua abadia, esperando, supostamente, obter, desta maneira, um pouco da riqueza do *Forester*. Henrique respondeu: 'Eu terei seu dinheiro, vocês podem ficar com o corpo, os demônios do inferno sua alma' [Tradução nossa].²⁸

Este trecho demonstra que o monarca, mesmo se aproveitando dos lucros advindos da aplicação das leis florestais, e escolhendo a dedo quem seria responsável pelo sistema de controle e vigilância, não concordava com os meios utilizados por aqueles que o representavam. Essa tendência, normalmente, interpreta as leis florestais como demonstração da autoridade dos monarcas da Inglaterra, explicando as normas como simples vontade do rei. É importante destacar a ausência de um questionamento historiográfico sobre a lógica que presidiu a reação de Henrique II ao renegar as ações de seu *Chief Forester*, apresentadas como fruto da vontade individual, portanto, como desvio de conduta do oficial régio, sem o consentimento do último responsável pelas leis.

A historiografia que estuda o período a partir do reinado de Henrique II comumente define as intenções do monarca ao aplicar as leis florestais como sendo estritamente econômicas. Um exemplo desse tipo de abordagem evidencia-se no trabalho de Young (1979, p. 39), quando este afirma que Henrique II utilizou-se amplamente do sistema de controle das florestas reais para angariar fundos e impor sua autoridade sobre o reino. Portanto, a intenção econômica preside a ação política, que deriva daquela. De toda forma, uma vez mais, esse tipo de explicação pretende

²⁷ Cargo mais importante na hierarquia de aplicação e controle dos espaços de floresta real na Inglaterra.

²⁸ "King Henry's reservations about his servant's conduct are also shown in a story recorded by the monks of Battle Abbey, who had themselves suffered from Alan's activities, but it is a story that also indicates that the king's distaste did not extend to refusing the profits that accrued. After Alan's death, according to the tale, some monks went to the king to request that his body be buried in their abbey, hoping, supposedly, to obtain some of the Forester's wealth this way. Henry replied: 'I will have his money, you can have his body, the demons of hell his soul.'"

ressaltar que as leis florestais são fruto exclusivo da autoridade do rei, sem estender a dinâmica de sua elaboração e aplicação a outras esferas de poder.

A narrativa historiográfica sobre os acontecimentos que serão submetidos às leis florestais atribui, então, protagonismo a aspectos econômicos que orientariam a ação dos atores históricos. Esse viés econômico, entretanto, não é adotado ao analisar os sujeitos que vivem sob a égide das normas florestais, sendo aplicado exclusivamente ao monarca e a casos de roubo de madeira para venda (YOUNG, 1979, p. 82), ato proibido pela legislação. A partir de Henrique II, com o sistema de controle em pleno funcionamento, entende-se que as rendas do reino dependiam fortemente da aplicação de leis florestais (YOUNG, 1979, p. 37), como fica claro em:

Se de fato, as leis florestais existiam inicialmente para proteger a caça (que incluía a carne de qualquer presa animal utilizada como alimento), sobre a qual apenas o monarca e seus homens possuíam direito, assim também foi eventualmente explorada pelos reis como lucrativa fonte de renda. “A Floresta era uma importante fonte de dinheiro assim como de caça”. Os *pipe rolls* mostram a escala desse lucro. A Corte Florestal – ou corte itinerante – de 1175 acumulou uma renda de £12,000. Essa foi a mais lucrativa visitação do século XII, embora se tenha considerado a Corte de 1212 como o gatilho da discórdia que teria levado à posterior Carta da Floresta (MILLION, 2018, p. 5) [Tradução nossa].²⁹

Para os que adotam como explicação a importância das multas para a existência das leis florestais no período angevino, Young é o historiador de referência, e seu trabalho propõe-se a apresentar as normas como parte de um sistema de produção de renda e de atuação política dos monarcas (YOUNG, 1979). O historiador influencia diversos trabalhos ao vincular a necessidade financeira da coroa com as cortes florestais que se focavam cada vez mais em aplicar multas como penas às ofensas, assim como a severidade cada vez maior no julgamento das ofensas às normas. Esse viés explicativo, defendido por Young, resulta no entendimento de que a caça seria cada vez menos relevante como fator justificativo para a aplicação das leis, sendo preferidas explicações relacionadas à produção de bens (BIRRELL, 1969), à importância política das leis florestais (YOUNG, 1979) e à renda advinda da aplicação de multas.

Outro ponto explorado pela obra de Young (1979), é o uso político das leis florestais. Baseado em negociações entre o monarca e a aristocracia para a obtenção de exceções às normas,

²⁹“Indeed, if forest law existed initially to protect venison (which included the flesh of any game animal used for food) and to which only the monarch and his men had rights, so too was it eventually exploited by kings as a lucrative source of revenue. “Forest was an important source of cash as well as venison”. Pipe rolls show the scale of this revenue. The Forest Eyre – or itinerant court - of 1175 amassed a revenue of £12,000. This was the most profitable visitation of the 12th century, although it was the Eyre of 1212 which was credited as being the trigger for dissent culminating in the Charter of the Forest when that eventually came.”

o autor desenvolve uma análise sobre a importância política das normas. Um exemplo significativo é quando Henrique II, para angariar apoio contra a revolta de seus filhos, promete não julgar ofensas cometidas contra as leis florestais. Tendo obtido a vitória, o monarca volta atrás e aplica as multas, de maneira retroativa, relativas aos crimes cometidos no contexto da revolta (POOLE, 1986, p. 338-339). Este foco na legislação florestal ainda é pouco explorado nos trabalhos dos historiadores e demonstra a força da narrativa que sublinha a lógica impositiva das normas, em detrimento do estudo das leis como representação de ordenamentos políticos que se constituem em bases e dinâmicas de tipo pluralista.

A importância da resistência

Ao analisar as leis florestais, um dos pontos mais destacados pela historiografia é a resistência constante dos ingleses contra um conjunto de normas que não encontravam apoio em seus costumes e tradições. De acordo com Frank Barlow (1999, p. 98),

a floresta real repugnava os nobres porque limitava suas próprias caçadas. Era odiada pela igreja pela sua desumanidade e desprezo pelo privilégio clerical. Era detestada pelo povo porque dificultava sua agricultura, o incomodava em sua vida diária, restringia seu direito de caçar animais selvagens e de coletar madeira, e introduziu outro risco legal com o qual tinha de se preocupar. Mas a floresta produzia alimento e renda, assim como entretenimento, para o rei; e a força do rei medieval pode ser medida através de seu sucesso em defender suas florestas contra a oposição geral [Tradução nossa].³⁰

A aplicação das leis, mesmo contra a vontade de todas as ordens sociais – superiores e inferiores - demonstra a autoridade do monarca, configurando uma abordagem bastante comum nos trabalhos acadêmicos que têm como objeto de estudo as florestas reais inglesas, reforçando, mais uma vez, o caráter autocrático da legislação. Normalmente, o testemunho mais antigo apresentado pela historiografia para justificar tal noção é oriundo da crônica anglo-saxônica que afirma:

Ele fez grandes florestas para os cervos, e promulgou leis lá, de forma com que qualquer um que matasse uma corça deveria ser cegado. Assim como ele proibiu a matança de cervos, também o fez com os javalis; e ele amava todos os grandes veados como se fosse seu pai. Ele também apontou, no que concerne as lebres, que deviam correr livres. Os ricos reclamaram e os pobres murmuraram, mas ele era tão rígido que não recuou por eles; eles devem querer o que o rei quiser, se eles quiserem viver; ou se quiserem manter suas terras; ou se quiserem manter

³⁰“The royal forest was disliked by the nobles because it limited their own chases. It was hated by the church for its inhumanity and for its disregard of clerical privilege. It was detested by the people because it hampered their agriculture, harassed them in their ordinary life, restricted their right to take wild beasts and wood, and introduced but another legal hazard of which they had to beware. But the forest produced food and revenue, as well as sport, for the king; and the strength of a medieval king can be gauged by his success in defending his forests against the general opposition.”

suas posses; ou se quiserem que seus direitos sejam mantidos (GILES, 1914, p. 161) [Tradução nossa].³¹

Esse trecho advém do obituário do Conquistador e demonstra a reputação do rei em relação às suas leis que controlavam as florestas. É a esse trecho que a historiografia comumente se reporta quando ressalta o estranhamento dos ingleses em relação às leis florestais. Um exemplo da forma como os historiadores analisam o trecho evidencia-se no trabalho de Sykes (2006, p. 162):

a população conquistada aparentemente viu as leis florestais com desprezo; de fato, os autores da Crônica Anglo-Saxônica dedicaram aproximadamente um terço do obituário de Guilherme, o Conquistador, reclamando delas. Certamente a situação parecer ter sido fundamentalmente diferente da Bretanha pré-Conquista, onde a percepção dos animais de caça seguia o conceito romano de que, até serem capturados, animais selvagens eram *res nullius*, propriedade de ninguém [Tradução nossa].³²

O entendimento de que houve resistências em momento imediatamente subsequente à aplicação das leis florestais embasa o entendimento de que a legislação foi imposta a partir de um costume externo. Essa imposição, por sua vez, seria capaz de comprovar uma hipertrofia da autoridade do monarca sobre os conquistados. Essa capacidade é justificada pela legitimidade militar conquistada pelos normandos após Hastings e, tendo em mente as resistências narradas por parte dos ingleses, seria esperado que a reestruturação do sistema de controle das florestas reais ocorrida durante o reinado de Henrique II alterasse o sistema de forma a amainar os ânimos dos súditos em relação às florestas reais. Porém, a historiografia continua a caracterizar as leis da mesma forma, como manifestações do poder arbitrário do monarca e como uma imposição normanda que teria sobrevivido aos desafios do tempo.

Mais especificamente, a resistência dos aristocratas é classificada pela historiografia como uma tentativa dos ingleses de demonstrarem sua imensa insatisfação em relação ao código legal e constitui uma das razões para a revolta que culminou na assinatura da Magna Carta, em 1215:

descontentamento com as florestas reais e com a forma como elas eram administradas não era novidade no reino do Rei João, mas a ruptura que se manifestou abertamente entre alguns dos barões e o rei nos anos anteriores à

³¹ “He made large forests for the deer, and enacted laws therewith, so that whoever killed a hart or a hind should be blinded. As he forbade killing the deer, so also the boars; and he loved the tall stags as if he were their father. He also appointed concerning the hares, that they should go free. The rich complained and the poor murmured, but he was so sturdy that he recked nought of them; they must will all that the king willed, if they would live; or would keep their lands; or would hold their possessions; or would be maintained in their rights.”

³² “The conquered population appears to have viewed forest law with contempt; indeed, the authors of the Anglo-Saxon Chronicle devoted approximately one third of William the Conqueror’s obituary to complaining about it. Certainly the situation appears to have been fundamentally different from pre-Conquest Britain, where perceptions of game followed the Roman concept that, until caught, wild animals were *res nullius*, nobody’s property.”

Magna Carta causou reclamações perenes sobre as florestas e formulações de demandas específicas para a reforma. Apesar dos motivos dos “nortistas” que lideraram a revolta contra João não serem claros, eles compartilhavam o descontentamento em relação às leis florestais, e esse descontentamento pode ter servido como instigação para sua revolta e como elo comum entre os apoiadores. Certamente a probabilidade de que as florestas reais possam ter sido uma fonte de fricção era maior no Norte onde florestas extensas interferiam mais com as terras baroniais do que em outras partes do país (YOUNG, 1979, p. 60) [Tradução nossa].³³

A existência de um maior número de florestas reais no norte do país deveu-se, de acordo com Hooke (2011, p. 42), ao maior número de terras eclesiásticas ao sul do reino, o que teria desestimulado o monarca a ampliar ali seus domínios, visando não se indispor com os mais influentes bispos do reino. Tal afirmação permite levantar questões relacionadas à autoridade do monarca, assim como sobre as relações de poder existentes no contexto analisado. A constatação de que a extensão de florestas reais era muito menor no Sul, devido à existência de um poder que se contrapunha ao do monarca, permite pôr em xeque a ampla abrangência que até aqui a historiografia insiste em atribuir ao caráter arbitrário e monocrático dos reis normandos. A ausência de análises sobre esse aspecto, aponta para uma possibilidade de pesquisa que permita ir introduzindo nesse quadro explicativo elementos contrastantes que tornem o panorama menos reducionista.

Outro aspecto curiosamente ausente das obras que analisam as leis florestais é um aprofundamento sobre as lógicas de desobediência às normas como forma de resistência. Normalmente, ao analisar a resistência do povo inglês, os historiadores tendem apenas a focar na revolta dos barões (YOUNG, 1979, p. 19) ou em querelas famosas nas quais o monarca era acusado de julgar crimes cometidos por membros do clero, desrespeitando a jurisdição eclesiástica (HUDSON, 2018, p. 165-166). Mesmo quando os historiadores analisam o impacto das normas sobre a vida dos mais pobres, limitam-se quase sempre a citar a importância da caça como fonte de alimento e o controle extensivo do uso da terra em áreas controladas, como fator impeditivo à exploração de novos territórios e ampliação dos espaços produtivos (HOSKINS, 1960, p. 73). Nesse sentido, vale a ressalva de que existe uma corrente que explica a resistência às leis florestais

³³ “Discontent with the royal forests and how they were administered was nothing new in the reign of King John, but the open rupture that developed between some of the barons and the king in the years before Magna Carta caused perennial complaints about the forest to be formulated in specific demands for reform. Although the motives of the “Northerners” who led the revolt against John is not clear, they shared a dislike for forest law, and that dislike may have served as one provocation for their revolt and a common link among those who joined it. Certainly the likelihood that the royal forest might be a source of friction was greater in the North where extensive forests interfered more with the baronial lands than in other parts of the country”.

como resultado da pressão demográfica, já que ocorreria significativo aumento da população no período anterior à promulgação da Magna Carta, e a regulação sobre as florestas dificultava o acesso a alimentos:

No final do século doze as leis florestais na Inglaterra estavam sendo aplicadas com maior rigor, em um tempo em que a população em crescimento significava mais pressão por terras aráveis, combinado com o ressentimento sobre oficiais régios, como Alan de Neville, que respondia apenas ao monarca. Ao mesmo tempo, o crescimento dos custos de guerra, nada mais nada menos que para defender a Normandia, significava que as atenções estavam voltadas para fontes de receita que podiam ser espremidas. Indivíduos e comunidades eram preparados para pagar grandes somas para se verem livres das leis florestais, e o rei precisava do dinheiro. As florestas, então, se tornaram um elemento crucial no descontentamento político, levando finalmente à Magna Carta e à Carta das Florestas (GREEN, 2013, p. 430) [Tradução nossa].

O peso do crescimento populacional aliado ao controle de espaços necessários para a subsistência humana, ainda são fatores minoritários nas explicações dos historiadores que analisam o tema, mas cremos que pode propiciar boas reflexões com base nas diferentes formas de reação adotadas por pessoas menos abastadas em territórios controlados pelas leis florestais. É importante destacar que não foram encontrados exemplos claros na historiografia analisada que demonstrem como o povo inglês resistia às normas. Isso se deve, provavelmente, à falta de fontes que exponham a relação dos menos abastados com as leis florestais e à visão historiográfica que tende a analisar o sistema de controle tanto a partir dos ganhos econômicos do monarca como, também, da hipertrofia do poder régio.

No que tange à resistência às leis florestais, a maior parte dos trabalhos insiste sobre o estranhamento dos ingleses diante de uma cultura régia que lhes era estrangeira. Em termos sociais, o foco da análise centra-se na resistência baronial e clerical, devido, provavelmente, à maior disponibilidade de fontes produzidas pelas ordens superiores. Por esse motivo, a historiografia normalmente se atém à resistência registrada nas cláusulas da Magna Carta e da Carta das Florestas, as reclamações constantes por parte dos revoltosos nessa matéria.

Dois anos antes da Carta das Florestas, a Magna Carta tentou tratar sobre as injustiças das leis florestais em quatro de suas cláusulas. A cláusula 48 reconhecia na Floresta “maus costumes” que deviam “ser completamente e irrevogavelmente abolidos”. As cláusulas 44 e 53 adicionalmente abordavam a necessidade de abolir a pesada administração das leis florestais. Ainda, a cláusula 47 a qual acertou o âmago da dissidência, já que demandou que as florestas criadas durante o reinado de João não mais deveriam ser controladas pelas leis

florestais assim como os rios deveriam ter suas cercas derrubadas (MILLION, 2018, p. 5) [Tradução nossa].³⁴

O excerto é representativo da historiografia que se baseia nas cláusulas da Magna Carta com o intuito de apresentar os pontos da legislação florestal que desagradavam os barões. Naturalmente, o foco dessa análise não pretende compreender o problema a partir da confluência, e/ou da interjeição, e/ou do confronto entre os interesses do rei e das redes que formam o cenário político, com relação ao controle dos espaços florestais. Ainda aqui, se pretende demonstrar um poder real autocrático que impõe sanções e normas aos barões sobre territórios florestais. Em outras palavras, a historiografia especializada costuma focar sobre as resistências das classes mais influentes do reino, apenas citando a existência de protestos por parte dos menos abastados. Essas análises reforçam a ideia de hipertrofia do poder régio que, necessitando de dinheiro para enfrentar as diversas rebeliões ocorridas na dinastia angevina, impunha uma legislação arbitrária aos súditos descontentes.

As Leis sob um novo olhar

Ainda que se destaque o interesse do conteúdo dessas leis para conhecer diversos aspectos da sociedade inglesa medieval, as florestas reais, nessa perspectiva, não chegam a atrair realmente a atenção dos historiadores. Para além da constatação que o tema é central para algumas das cláusulas da Magna Carta e da elaboração da Carta das Florestas, as análises realmente exploram aquilo que a ação legisladora sobre esses espaços representa para o poder régio, constatando, como evidência do sucesso dessa estratégia, o fato da jurisdição florestal régia ter alcançado um terço do reino (BAZELEY, 1921). Como pode ser observado na obra de Barlow (1999, p. 98), o estudo das leis florestais comprova a autoridade dos normandos, ressaltada pela sua capacidade em se manter e se ampliar, apesar das fortes resistências. O estudo das florestas reais possibilitaria, então, a construção de uma narrativa maior que o próprio tema.

Devemos ainda considerar outra vertente historiográfica que entende que os reis normandos consideravam o território inglês como colônia, como na obra de Holt (1997). Tal perspectiva, por sua vez, seria capaz de explicar a razão pela qual as florestas privadas, controladas por nobres, existiam em número bem maior na Normandia (GREEN, 2013, p. 426). Entretanto, é

³⁴“Two years prior to the Charter of the Forest, Magna Carta had attempted to address forest law injustices in four of its clauses. Clause 48 acknowledged forest “evil customs” which were “to be abolished completely and irrevocably”.²³ Clauses 44 and 53 further addressed the need to break down the hefty administration of forest law. Yet it was Clause 47 which struck to the core of dissent, for it demanded that forests created in King John’s reign were to be “disafforested” as well as for rivers to be unfenced.”

preciso lembrar, em termos de lógica explicativa, que essa região é considerada como local originário do costume exportado pelo Conquistador para a Inglaterra, o que torna a questão complicada. Mas há controvérsias entre os historiadores quanto à acuidade dessa afirmação.

Existe uma aceção de que todos os conquistadores normandos eram colonizadores. Seus historiadores estavam ansiosos para promover um mito de solidariedade entre uma aristocracia homogênea em suporte do Duque Guilherme em sua aventura estrangeira e ansiosos por recompensas. Ainda assim, por todas as suas provisões de navios e homens, não é difícil detectar tensões e debates por trás da aparente unanimidade. Depois de Hastings, as divisões eram mais intrusivas. Nem todos que lutaram em 1066 permaneceram (GOLDING, 1994, p. 189) [Tradução nossa].³⁵

O debate envolve questões de cunho nacionalista e remete à explicação de que a Inglaterra, após a Magna Carta, retomaria as rédeas de sua própria história, ao submeter a realeza estrangeira ao baronato inglês. Para tanto, as florestas reais servem à narrativa como prova de que os ingleses se encontravam insatisfeitos com as normas transpostas da Normandia, e que eles, por meio da revolta dos barões, restauravam não só os costumes sobre o controle dos espaços de caça, mas a maneira tipicamente inglesa de governar, ou seja, a cultura política anglo-saxônica.

Sendo assim, uma parcela da historiografia trata as leis florestais como parte de uma narrativa maior que foi claramente influenciada pelas ideias expressas na corrente romântica da História: com início na Conquista Normanda, reformada pelos angevinos como um estatuto do poder do monarca, sofrendo a constante resistência dos ingleses que, posteriormente, restaurariam os seus costumes ancestrais. Porém, alguns historiadores questionam essa corrente majoritária e utilizam metodologias comparativas que põem em xeque essas interpretações. Judith Green (2013), com uma proposta diferente e instigante, analisa primeiro as florestas na Normandia para, então, estabelecer ligações entre as leis florestais inglesas e o costume carolíngio de controlar espaços para a caça do monarca. Dolly Jørgensen (2014), por seu lado, propõe-se a explicar a origem das florestas reais tendo como pressuposto uma coalizão de conceitos advindos do contexto anglo-saxão e também normando de forma a compreender a aplicabilidade das referidas normas: como costumes - ditos estrangeiros - se conectam com modelos - ditos anglo-saxônicos.

³⁵“There has often been an assumption that all the Norman conquerors were colonisers. Their historians were anxious to promote a myth of solidarity amongst an homogeneous aristocracy in support of Duke William in his foreign adventure and eager for reward. Yet, for all their provision of ships and men, it is not hard to detect tensions and debate behind the apparent unanimity. After Hastings, divisions were more intrusive. Not all who fought in 1066 stayed on.”

Existem ainda trabalhos que se propõem a interpretar as leis florestais por meio da teoria de Foucault, caracterizando as normas como possuidoras de aspectos biopolíticos:

Obviamente, para garantir o funcionamento das leis florestais, a maioria dos caçadores tinha de ser definida como caçadores ilegais, e como resultado, isso encorajou a implicitamente se caçar a carne que havia se tornado tão luxuosa; então, eles seriam apanhados e castigados, atos que eram efetivamente um meio de manter o status da floresta como local de caça da elite em si. Entretanto, por causa da vitalidade do próprio cervo, leis contra a caça ilegal poderiam ter um mau resultado, atestando a desarmonia entre os desejos dos cervos e do monarca. Por exemplo, em 1209, em *Bridge Castle*, na Floresta de *Shrewsbury, Shropshire*, quando um cervo vagava através do portão, os castelões tomaram posse dele, talvez com intuídos de caça ilegal, ou talvez – já que nada é dito sobre a morte do cervo – para tentar mantê-lo seguro por tempo suficiente para que fosse transportado para fora do castelo antes que uma investigação ocorresse. O cervo estava no lugar errado, e alguém iria responder por isso. Os castelões não foram rápidos ou discretos o suficiente, já que o *verderer*, ao saber da presença do cervo, chamou o *sheriff* e sua comitiva para que houvesse inquirições e punições (STEEL, 2016, locais do Kindle 1121-1122) [Tradução nossa].³⁶

A adoção da perspectiva da biopolítica nos casos de ofensas às leis florestais permite outro olhar sobre essa legislação, mais afastado de explicações que enfocam apenas as rendas advindas das Cortes Florestais e de narrativas que ressaltam movimentos muito maiores e longevos do que o período imediatamente posterior à aplicação das normas. Esta historiografia ainda possui poucos adeptos, mas demonstra a inspiração que as teorias de Foucault podem suscitar. A ausência de explicações que entendam as leis florestais nos moldes que se compreendem outras legislações medievais é notável, apesar de, frequentemente, as próprias fontes fornecerem fortes indícios de que as normas foram fruto de um acordo entre poderes políticos:

Um elemento de negociação pode ajudar a explicar porque os reis normandos parecem não ter enfrentado uma oposição aristocrática massiva com a criação da Floresta, com suas implicações não só aos direitos de caça, mas também a exploração de florestas e terras não-reais no interior da Floresta. É possível, mas longe de ser uma certeza, de que certos arranjos florestais na Normandia prepararam a aristocracia para tal exercício do poder real. Henrique I, em seu decreto de coroação, pensou ser legítimo alegar que ele tinha consenso baronial para manter as Florestas da forma como seu pai o fazia. Além do que, a inclusão de membros da aristocracia nas caçadas reais, oferecendo então acesso ao rei, era

³⁶“Obviously, to ensure the forest functions, most hunters had to be defined as poachers, and as a result, implicitly encouraged to hunt a meat that had become so luxurious; then they would be caught and punished, acts that were as effective a means of upholding the status of the forest as elite hunting itself. However, because of the deer’s own vitality, antipoaching laws might go awry, attesting to the disharmony between a deer’s desires and those of the king. For example, in 1209, in Bridge Castle, in the Forest of Shrewsbury, Shropshire, when a deer wandered through a postern gate, the castellans took possession of it, perhaps to poach it, or perhaps—since nothing is said about its being killed—to try to keep it safe long enough to be transported out of the castle before an inquiry took place. The deer was in the wrong place, and someone would have to answer for it. The castellans were not fast or secret enough, as the *verderer*, hearing of the deer’s presence, had the sheriff and his retinue questioned and punished.”

uma forma útil de conceder mercês, podendo também envolver os privilégios com relação às Florestas (HUDSON, 2018, p. 467) [Tradução nossa].³⁷

Mencionam-se, portanto, aspectos que resultam de uma negociação em torno das leis florestais, frente à maioria das explicações que insiste em caracterizar as normas como puramente autoritárias. Mesmo existindo um relevante número de historiadores que enfrentam a questão numa perspectiva política, centrada nos reinados de Henrique II, Ricardo Coração-de-Leão e de João Sem-Terra, esses trabalhos ainda compreendem as leis como fruto apenas da autoridade do rei, desconsiderando, conseqüentemente, a possibilidade de que as leis medievais expressem arranjos e acordos entre as diversas esferas de poder.

Creemos que o estudo das leis florestais desenvolvido como fruto da ordenação jurídica entre os diversos corpos, em seu contexto histórico, permite um novo olhar sobre o controle dos espaços de floresta ingleses. Até agora, esse estudo tem, sobretudo, se assentado em ideias sobre os normandos e sobre os saxões, que precedem as leis, alimentando explicações alheias à sua historicidade. Tais pressupostos acabam por enfraquecer alguns pontos relevantes para a explicação histórica que ajudariam a tecer uma narrativa mais complexa e atenta às lógicas jurídicas do período.

Referências Bibliográficas:

ABERTH, John. **An Environmental History of the Middle Ages: The Crucible of Nature**. New York: Routledge, 2013.

ADAMS, George Burton. **The History of England from the Norman Conquest to the Death of John: 1066-1216**. London: Pickard Press, 2010.

BAÁR, Monika. **Historians and Nationalism: East-Central Europe in the Nineteenth Century**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

BARLOW, Frank. **The Feudal Kingdom of England: 1042-1216**. 5. ed. New York: Routledge, 1999.

BARTLETT, Robert. **England Under the Norman and Angevin Kings: 1075-1225**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

BAZELEY, Margaret Ley. The Extent of the English Forest in the Thirteenth Century. **Transactions Of The Royal Historical Society**, [s.l.], v. 4, p.140-159, 1921. Cambridge University Press (CUP). <http://dx.doi.org/10.2307/3678331>.

³⁷“An element of negotiation would help to explain why the Norman kings appear not to have faced massive aristocratic opposition to the creation of the Forest, with its implications not just for hunting rights but also for the exploitation of non-royal woods and lands within the Forest. It is possible but far from certain that forest arrangements in Normandy had prepared the aristocracy for such exercise of royal power. Henry I, in his coronation decree, thought it worth claiming that he had baronial consent for keeping Forests that his father had had. In addition, inclusion of members of the aristocracy within royal hunting parties, with the access to the king offered thereby, was a useful form of patronage, and patronage could also be exercised through privileges regarding the Forest.”

BIRRELL, Jean. **Peasant Craftsmen in the Medieval Forest**. 1969. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/40273323?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 06 jun. 2019.

BLACKSTONE, William. **Commentaries on the Laws of England in Four Books: Volume I**. Philadelphia: J. B. Lippincott Company, 1893. Disponível em: <<http://oll.libertyfund.org/titles/blackstone-commentaries-on-the-laws-of-england-in-four-books-vol-1>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

CLANCHY, M. T. **England and its Rulers: 1066-1307**. 4. ed. Chichester: Wiley Blackwell, 2014.

COX, John Charles. **The Royal Forests of England**. London: Palala Press, 1905.

CROUCH, David. **Medieval Britain, c.1000-1500**: Cambridge History of Britain. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

FREEMAN, Edward A. **The history of the Norman conquest of England, its causes and its results**: Volume I: The preliminary history to the election of Eadward the Confessor. Oxford: Clarendon Press, 1867. Disponível em: <<https://archive.org/details/historyofnorman01free/page/n6>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

_____. **The history of the Norman conquest of England, its causes and its results**: Volume IV: The reign of William the Conqueror. Oxford: Clarendon Press, 1867. Disponível em: <<https://archive.org/details/historyofnorman04free/page/n5>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

GILES, J. A. (Ed.). **The Anglo-Saxon Chronicle**. Londres: G. Bell And Sons, Ltd., 1914. Disponível em: <[https://en.wikisource.org/wiki/The_Anglo-Saxon_Chronicle_\(Giles\)#cite_ref-125](https://en.wikisource.org/wiki/The_Anglo-Saxon_Chronicle_(Giles)#cite_ref-125)>. Acesso em: 12 ago. 2019.

GOLDING, Brian. **Conquest and Colonisation: The Normans in Britain, 1066–1100**. New York: St. Martin's Press, Inc., 1994.

GREEN, Judith A. **Forest laws in England and Normandy in the twelfth century**. 2013. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1468-2281.12003>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

HARRISON, Robert Pogue. **Forests: The Shadow of Civilization**. Chicago: The University Of Chicago Press, 1993.

HOLLISTER, C. Warren. **Anglo-Saxon Military Institutions On the Eve of the Norman Conquest**. Oxford: Oxford University Press, 1962.

HOLT, James Clarke. **Colonial England: 1066-1215**. 1997. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=UfHUAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=england+as+french+colony+1066&ots=8x-9wrbpr6&sig=5PcNbsWahTk_6X5wfqzKUtWKxU#v=onepage&q=forest%20law&f=false>. Acesso em: 06 jun. 2019.

HOLT, James Clarke. **Presidential Address: Feudal Society and the Family in Early Medieval England: I. The Revolution of 1066**. 1981. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3679023?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 06 jun. 2019.

HOOKE, Della. Royal Forests: Hunting and Other Forest Use in Medieval England. In: RITTER, Eva; DAUKSTA, Dainis (Ed.). **New Perspectives on People and Forests**. London: Springer, 2011.

HOSKINS, William George. **The making of the English Landscape**. London: Hodder And Stoughton Ltd., 1960.

HUDSON, John. **The Formation of the English Common Law: Law and Society in England from King Alfred to Magna Carta**. 2. ed. Abingdon: Routledge, 2018.

HUSCROFT, Richard. **Ruling England 1042-1217**. Abingdon: Routledge, 2016.

JØRGENSEN, Dolly. **The roots of the English royal forest**. 2014. Disponível em: <<http://dolly.jorgensenweb.net/wp-content/uploads/2014/08/Jorgensen-The-Roots-of-the-English-Royal-Forest.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

LAMBERT, Tom. **Law and order in Anglo-Saxon England**. Oxford: Oxford University Press, 2017.

LANGTON, John. Medieval Forests and Chases: Another Realm? In: LANGTON, John; JONES, Graham (Ed.). **Forests and Chases of Medieval England and Wales c.1000 - c.1500**. Oxford: Oxford University Press, 2010. p. 14-35.

MARVIN, William Perry. **Hunting Law and Ritual in Medieval English Literature**. Cambridge: Boydell & Brewer Ltd, 2006.

MILLION, Alison. **The Forest Charter and the Scribe: Remembering a History of Disafforestation and of How Magna Carta Got its Name**. 2018. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/journals/legal-information-management/article/forest-charter-and-the-scribe-remembering-a-history-of-disafforestation-and-of-how-magna-carta-got-its-name/FE8A5F59FEC64CFCD7861C6CD58C55E5>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

MORRIS, Marc. **King Jhon: Treachery and Tyranny in Medieval England. The Road to Magna Carta**. New York: Pegasus Books Ltd, 2016.

PARKER, F. H. M. **The Forest Laws and the Death of William Rufus**. 1912. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/550525>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

PETT-DUTAILLAIS, Charles. **Studies and Notes Supplementary to 'Tubbs' Constitutional History II**. Manchester: University Of Manchester Publications, 1915.

POLLOCK, Frederick; MAITLAND, F. W. **The History of English Law Before the Time of Edward I**. 2. ed. New Jersey: Lawbook Exchange Ltd, 2007.

POOLE, Austin Lane. **From Domesday Book to Magna Carta**. Oxford: Oxford University Press, 1986.

PRESTWICH, J. O. Anglo-Norman Feudalism and the Problem of Continuity. **Past & Present**, Oxford, n. 26, p.39-57, nov. 1963.

ROWLEY, Charles K.; WU, Bin. **Britannia 1066-1884: From Medieval absolutism to the birth of freedom under Constitutional monarchy, limited suffrage, and the Rule of law**. New York: Springer, 2014.

STEEL, Karl. Biopolitics in the Forest. In: SCHIFF, Randy P.; TAYLOR, Joseph. **The Politics of Ecology: Land, Life, and Law in Medieval Britain**. Columbus: The Ohio State University Press, 2016. p. 843-1462. Edição do Kindle.

SYKES, N. J. The Impact of the Normans on Hunting Practices in England. In: WOOLGAR, C. M.; SERJEANTSON, D.; WALDRON, T. (Ed.). **Food in Medieval England: Diet and Nutrition**. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 162-175.

TURNER, George James (Comp.). **Select pleas of the forest**. Londres: B. Quaritch, 1901.

YOUNG, Charles R. **The Royal Forests of Medieval England**. Pennsylvania: University Of Pennsylvania, 1979.

Charlottesville e o neonazismo em marcha nos Estados Unidos

Charlottesville and the marching neo-Nazism in the United States

Pedro Carvalho Oliveira

Doutorando em História
Universidade Estadual de Maringá
pedro@getempo.org

Recebido em: 03/04/19

Aprovado em: 01/07/19

Resumo: O presente artigo examina a presença do neonazismo nos Estados Unidos, tendo como ponto de partida o comício da *Unite the Right*, na cidade de Charlottesville, Virgínia, ocorrido em agosto de 2017, onde dezenas de neonazistas defenderam abertamente discursos de ódio contra seus inimigos determinados, entre eles os negros e os imigrantes. Veremos como este evento tem raízes mais profundas na sociedade estadunidense, examinando-o sob a perspectiva de uma história do tempo presente. Esse exame será executado usando os registros feitos por bandas estadunidenses ligadas ao chamado rock neofascista em suas músicas. Tendo em vista tais registros documentais, buscaremos compreender algumas particularidades do neonazismo estadunidense e onde se encontram suas raízes nacionais por meio de músicas das bandas *Angry Aryans*, *Bound for Glory*, *Bully Boys*, *End Apathy*, *Heathen Hammer* e *The Voice*. Assim, perceberemos como o episódio em Charlottesville vai além de suas causas imediatas.

Palavras-chave: Neonazismo; rock neofascista; história do tempo presente.

Abstract: This paper aims to examine the presence of neo-Nazism in the United States, starting with the *Unite the Right* rally in the city of Charlottesville, Virginia, in August 2017, where dozens of neo-Nazis openly advocated hate speech against their declared enemies, like the black people and immigrants. We will see how this event have deeper roots in American society, examining it through a present time history perspective. This analysis will be performed using records made by American bands linked to the so-called neo-fascist rock in their songs. In view of such records, we will seek to understand some particularities of American neo-Nazism and where its national roots lie by examining song lyrics from *Angry Aryans*, *Bound for Glory*, *Bully Boys*, *End Apathy*, *Heathen Hammer* and *The Voice*. Thus, we will see how the episode in Charlottesville goes beyond its immediate causes and its recent developments.

Key words: Neo-nazism; neo-fascist rock; present time history.

Introdução

Os acontecimentos do dia 13 de agosto de 2017, em Charlottesville, chamaram a atenção da imprensa nacional e internacional para a pequena cidade do estado da Virgínia, no sul dos Estados Unidos, onde naquela ocasião um comício da *Unite the Right* confrontava as autoridades locais pela retirada da estátua de Robert E. Lee de uma praça. O general representado no monumento era símbolo dos Estados Confederados do Sul que, após a eleição de Abraham Lincoln à presidência do país e a vitória do abolicionismo, conduziu suas forças militares a uma guerra contra a abolição dos escravos e a inserção dos negros na sociedade estadunidense. Consideravelmente menor do que este comício, no qual uma mulher de 32 anos foi morta atropelada por um supremacista branco quando se manifestava contra o racismo, uma nova demonstração pública favorável à cultura confederada se repetiu na cidade oito semanas depois (STEVENS, 2017). Para os seus defensores, Lee representava a cultura branca e sua retirada significava um ato de opressão aos nacionalistas brancos.

A manifestação contrária à retirada da estátua se situa em um embate pela memória. De um lado, a prefeitura da cidade se posiciona de forma crítica à celebração de um símbolo do passado racista do estado da Virgínia, cujo exército foi um dos mais numerosos entre os Confederados durante a Guerra Civil; de outro, militantes buscando salvaguardar esta mesma memória, a memória do nacionalismo estadunidense branco e personificado no passado por homens como Lee. Entre estes militantes, estavam dezenas de neonazistas cujos discursos afirmavam a “ameaça” representada pela derrubada da estátua: a perda de poder dos estadunidenses brancos frente a uma decadência de sua nação, causada por políticos coniventes com todos os que seriam supostamente responsáveis por isso, desde os imigrantes até os negros.

O acontecimento causou grande impacto pela dedicação da imprensa em relatá-lo, chamando a atenção para a presença massiva de neonazistas no país. Para os leitores desavisados, aquilo pode ter soado como obra de movimentos ínfimos, violentos, porém sem expressão, cuja emergência no país seria demasiadamente sazonal para se tornar uma preocupação real. Uma ou outra digressão foi feita pelas mídias de massa para explicar a presença de neonazistas no país, ou mesmo para posicionar o acontecimento no bojo de debates raciais agudizados há cinco ou seis décadas. Quando não, temas como os protestos em Ferguson, no ano de 2016, onde a população negra confrontou a polícia e suas corriqueiras incursões violentas aos bairros pobres, resultando na

morte do adolescente negro Michael Brown, foram trazidos para exemplificar os conflitos raciais no país. Por mais elucidativas que estas informações sejam, as explicações para Charlottesville e o comício da *Unite the Right* precisam ir além.

Ainda hoje, o envolvimento dos historiadores junto a acontecimentos tão recentes pode levantar desconfiças. É natural que o senso comum, mesmo o acadêmico, julgue ser da alçada de sociólogos ou jornalistas a missão de se envolver com esses acontecimentos a fim de explicá-los devidamente. Isso porque perdura o estigma da história como “ciência do passado”, apenas encontrando “sua razão de ser, sua nobreza, sua justificação na laboriosa extração de seus recursos da montanha dos arquivos” (LACOUTURE, 1988, p. 219). Tal visão perdura, apesar de Marc Bloch (2001) ter dito, ainda nos anos 1940, que era um erro pensar a história como ciência do passado, visto que toda história é uma história do presente – feita por um historiador localizado em seu próprio “agora”.

A história do tempo presente, como campo de conhecimento histórico, não como recorte temporal específico, está cronicamente atrelada, desde sua origem, a uma necessidade constante de atender demandas, de dar respostas a conjunturas recentes, por vezes até mesmo de sanar feridas ainda não cicatrizadas (NORA, 1976). Se no início do século XX sua origem foi justificada pelo surgimento das mídias de massa e a transmissão cada vez mais ligeira dos acontecimentos, monopolizados pela imprensa e disseminados a partir do olhar e da narrativa particular de seus transmissores, não mais pelo historiador em seus arquivos documentais, há hoje uma justificativa semelhante para conhecer o presente. O olhar e a narrativa particular de milhões de transmissores são disseminados com o apoio das mídias protagonistas da comunicação em massa hoje: os meios informacionais.

Dilton Maynard (2011, p. 70) afirma que a mudança pela qual passou a Internet, de meio informacional militar e mercadológico para meio informacional doméstico, “coincidiu com um amplo conjunto de transformações no mundo Ocidental, entre as quais se destacam: a reunificação alemã, a queda do Muro de Berlim e a desagregação da União Soviética”. Tais acontecimentos deram aos EUA *status* de potência mundial incontestável em múltiplos âmbitos, fortalecendo disputas internas pela afirmação dessa potência por meio de debates políticos que abarcavam o anticomunismo, a identidade estadunidense, sua cultura e sua “raça”. Assim, “nessa concepção da rede como ambiente privilegiado às manifestações políticas, também os grupos de extrema-direita

encontraram as brechas para se fortalecerem” (MAYNARD, 2011, p. 72) e disseminarem seus discursos.

Uma das ferramentas de manifestação política usadas por esses grupos foi o que chamaremos aqui de rock neofascista.¹ Trata-se de um gênero musical surgido na Inglaterra, no final dos anos 1970, cuja razão de ser reside em idealizar e disseminar idealizações neofascistas de sociedade e nação. Um tipo de música no qual seus compositores se posicionavam como subversivos, contrários ao *establishment*, mas dotados de visões de mundo nas quais a supremacia nacional se opunha aos inimigos da nação vista como ameaçada, em decadência (OLIVEIRA, 2016b). Em alguns casos, como entre os neofascistas alinhados ao nazismo, a defesa da raça aparece de forma semelhante.

A Internet foi um ambiente frutífero para a ampla divulgação deste gênero. Por meio dela, as bandas neofascistas puderam divulgar o seu material e mesmo comercializá-lo em lojas e serviços de *streaming* (OLIVEIRA, 2016a). O revisionismo histórico no qual os fascistas aparecem como heróis e seus herdeiros de hoje como rechaçados e oprimidos, vigorosamente retratado nas músicas desse gênero, foram catapultados de forma global. Essa retórica em muito se aproxima daquela amplificada pelos neonazistas presentes em Charlottesville.

Pensando na música como uma fonte histórica do nosso tempo, documento capaz de registrar um comportamento político específico e suas permanências e rupturas com o passado; uma fonte na qual existe “a contemporaneidade intrínseca entre o historiador e a testemunha” (FRANK, 1999, p. 103); um meio de comunicação em massa pertinente ao historiador do tempo presente, usaremos discursos musicais das bandas de rock neofascista estadunidense *Angry Aryans*, *Bound for Glory*, *Bully Boys*, *End Apathy*, *Heathen Hammer* e *The Voice* para respondermos a três questões: quais são as particularidades do neonazismo estadunidense? É possível o comício em Charlottesville ser visto como resultado de uma relação mais profunda entre os neonazistas lá presentes e a cultura estadunidense? De que forma o contexto político atual dos EUA pode ser favorável aos neonazistas?

Responder a estes questionamentos por meio de uma pesquisa como esta é se defrontar com, pelo menos, outros dois problemas. Primeiro, o fato de que poucos autores brasileiros se debruçaram sobre a rock neofascista. Trata-se de um tema pouco explorado por historiadores,

¹ Uma vez que o nazismo é um tipo de fascismo, nos referiremos ao gênero como neofascista, pois embora todas as bandas analisadas aqui sejam alinhadas ao nazismo, elas são, conseqüentemente, alinhadas a uma vertente do fascismo.

sociólogos, enfim, pesquisadores das ciências humanas. Por esta razão, nossa pesquisa carece de autores nacionais e acaba buscando em pesquisadores sobretudo europeus os subsídios teóricos para esta análise. Segundo, é o fato de que a análise das letras de músicas, como propomos aqui, acaba por deixar de lado toda a teia de elementos necessários para uma compreensão mais ampla da música em si como documento histórico. Reconhecemos a importância da melodia, dos arranjos e de todo o aparato musical para uma compreensão mais acurada da música como fonte, mas sobretudo pelo fato de tratarem-se de músicas pouco elaboradas e ainda menos complexas, daremos primazia às letras, pois é onde se encontra o substrato discursivo necessário à nossa investigação. É notável que as melodias violentas das músicas combinam com os discursos proferidos verbalmente; porém, para fins de nossa análise, é suficiente sabermos disso.

Tendo isso em vista, faremos uma análise dos discursos proferidos nas músicas buscando neles evidências que nos permitam enxergar a dinâmica política dos neofascismos, em contato com o passado dos fascismos clássicos e com o presente no qual estes discursos ecoam, tentando encontrar nesta leitura fragmentos de transformações históricas que se relacionam com o cenário no qual os produtores destes discursos atuaram e como isto permitiu permanências e discontinuidades com suas referências do passado.

Charlottesville: etapa de um neonazismo em longa marcha

O comício da *Unite the Right* e a passeata encabeçada por seus militantes em Charlottesville chamaram a atenção da opinião pública pela presença expressiva de neonazistas e pela violência de seus discursos. O acontecimento foi duplamente simbólico. Pretendia expor a união de várias alas da direita estadunidense, desde as mais liberais até as mais extremistas existentes dentro desse espectro político, além de ser estimulado pela indignação de seus participantes quanto à possível remoção da estátua de Robert E. Lee, comandante do exército da então Virgínia do Norte durante a Guerra de Secessão, erguida numa praça localizada no epicentro das manifestações.

Jason Kessler foi o idealizador do comício. O advogado é líder de uma organização de extrema-direita chamada *Unity & Security for America*, cujo compromisso principal é, de forma jurídica, barrar a imigração no Ocidente (BERTRAND, 2017). Em seu programa de rádio *Real News*, Kessler afirmou que o comício defenderia a estátua de Lee como uma forma de protesto “pró-brancos”, a fim de demonstrar publicamente a necessidade e a obrigação dos brancos estadunidenses perante sua cultura, sua herança racial e sua história, ameaçadas pelo conhecimento crítico universitário (CANTWELL, 2017). O militante discute de forma veemente uma ilusória opressão sobre os brancos em relação ao seu orgulho.

Os EUA vivem um momento político delicado desde a chegada de Donald Trump à Casa Branca. O empresário construiu sua agenda, principalmente, orientada pelo ressentimento contra o “politicamente correto”, por um nacionalismo tributário à genealogia branca, por discursos anti-imigração, para citar apenas algumas de suas plataformas eleitorais (SANDOVAL, 2017). Um dia após a sua eleição, antes mesmo de tomar posse, casos de agressão a estrangeiros e imigrantes foram registrados em várias partes do país, expostos pelas vítimas em redes sociais virtuais (DAY..., 2017). Os discursos defendidos por Trump em muito se aproximam dos defendidos por Kessler e pela *Alternative Right*, altamente engajada em promovê-lo durante sua campanha presidencial.

A *alt-right*, como é frequentemente chamada esta “direita moderna”, é orbitada por diversos políticos ou figuras públicas empenhadas na defesa de ideias nacionalistas, racistas, protecionistas e mesmo antissemitas. Busca, por meio do que Nigel Copsey (2004) chama de “cirurgia cosmética”, afastar sua imagem da extrema-direita convencional, estigmatizada; com isso, se pretende “alternativa”, renovada, desvinculada de interesses semelhantes aos dos partidos políticos mais antigos, mas fortemente interessada em mostrar como os brancos vêm sendo supostamente oprimidos no país pelos liberais. Segundo sua retórica, disseminada de forma moderna, por meio de uma linguagem próxima à dos meios de comunicação informacionais, os estadunidenses brancos têm sido vítimas de políticas “anti-brancos”, cuja existência, que teria sido elevada ao seu auge principalmente por Barack Obama, é responsável por levar à decadência a cultura étnica e a história estadunidense. Steve Bannon, que foi estrategista-chefe de Trump, concorda. Suas posições racistas podem ser verificadas em seu site de notícias e opiniões, o *Breitbart News*, reconhecido em 2016 como o emissor fundamental das ideias propostas pela *alt-right*.

O fato é que Trump, Jason Kessler e os membros da *alt-right* em geral defendem ideias muito semelhantes às que dezenas dos neonazistas organizados em Charlottesville defendiam. Embora nem o presidente, nem os ativistas da *alternative right* se declarem neonazistas ou façam uso de sua simbologia, eles defendem uma “América para os americanos” e corriqueiramente se posicionam contra a diversidade étnica. É por essa razão que movimentos neonazistas de todo o país são levados a acreditar na conivência do atual poder público quanto às suas ações, pois os princípios se confundem, embora o presidente não seja um fascista. No mínimo, acreditam estar mais perto do poder oficial por se sentirem representados de alguma forma, tornando-se mais confortáveis para manifestarem seu ódio. Foi o ressentimento dos trabalhadores médios brancos – diante do suposto ataque das “elites universitárias” – um dos maiores impulsionadores de Trump de seu enfrentamento ao “politicamente correto” à presidência, em detrimento da “linguagem de

valores” predominante nos anos de Barack Obama, por meio da qual uma intensa visão de tolerância rechaçou ao máximo discursos intolerantes e ampliou o crescimento de pautas progressistas (ANDRESON, 2017).

Embora os EUA de Obama tenham observado um recrudescimento significativo dessa característica, principalmente devido à sua crítica a ela, existe uma cultura racista nos EUA que nos remete à sua fundação, referência para os nacionalistas em busca da pureza racial no país e, em alguns casos, para uma aproximação com o nazismo. Essa cultura, mesmo em processo de transformação e até diminuição, se constitui no âmbito interno e externo, restringindo a participação de outras etnias na vida política e social do país, compreendendo que elas representam uma ameaça à homogeneia branca, e conseqüentemente impulsiona a intervenção estadunidense em outras nações quando o domínio das elites brancas está ameaçado. Ou seja, sem a participação ou com a restrição de outras etnias em sua formação cultural e política torna-se mais difícil aceitar o “Outro”. Torna-se também árduo aceitar o “Outro” interferindo em seus interesses internacionais.

É importante destacarmos isto: o racismo nos EUA tem origens específicas, assim como é particular a origem de seus movimentos neonazistas. Também são particulares as características desses movimentos, pois dialogam com uma história própria e, com isso, realizam processos de ruptura e de permanência com o nazismo clássico, com o passado. A presença de neonazistas em Charlottesville não é um acontecimento iniciado e finalizado nele mesmo: possui raízes históricas sem as quais nossa análise poderia se tornar frágil, incapaz de situar esses acontecimentos tão recentes em uma duração mais longa, em uma intersecção entre o passado e o presente (DOSSE, 2012). Com isso, os acontecimentos do dia 13 de agosto de 2017 poderiam ser vistos como algo muito novo quando, em verdade, possuem uma maior profundidade no tempo. Buscaremos, então, proceder de forma responsável no sentido de compreender os acontecimentos de Charlottesville não como o início de um fenômeno, nem mesmo como seu fim, mas como uma etapa dele.

Neonazismo nos EUA: raízes e caminhos

Se voltarmos um pouco mais no tempo, mais especificamente até 05 de agosto de 2012, chegaremos ao dia em que Wade Michael Page, um neonazista e ex-militar de 40 anos, invadiu um templo Sikh em Oak Creek, Wisconsin, e assassinou seis pessoas, além de ferir outras quatro, incluindo um policial. Após isso, Page cometeu suicídio (GOODWIN, 2012). A religião Sikh teve origem na Índia, sendo uma das mais antigas já conhecidas. Os adeptos dessa religião assassinados por Page eram indianos ou descendentes de indianos, portanto, representantes de uma cultura tida

pelo assassino como estrangeira, incompatível com a cultura estadunidense e com a raça branca defendida por ele.

O criminoso era vocalista da banda *End Apathy*, cujas letras das músicas evocam a supremacia branca sobre outras etnias. Isso aparece explícito na música *Self destruct*, lançada em um registro junto a outra banda neonazista, a *Definite Hate*, no ano de 2011 pelos selos *Matrix/Runout*: “(...) Estamos aqui para nos livrarmos deles/Os inimigos da raça branca/Aqui estamos para nos livrarmos deles/Nós precisamos vencer/Se cairmos, nossas crianças pagarão/Nos vemos no final”.² Quando nos voltamos para a leitura do pensamento expresso em sua música, vemos a idealização do ódio posto em prática por Page. Sua ação direta buscou atender contra a vida dos “inimigos da raça branca”. Podemos supor que Wade e sua banda pretendiam, assim, proteger sua nação do “outro”, de elementos externos a ela, percebendo o estrangeiro como inimigo.

Como neonazistas, os membros da citada banda buscam excluir “todos os que não pertencem à sua própria nação, ou seja, a grande maioria da raça humana”³ (HOBSBAWM, 1992, p. 176). Portanto, as características nacionais deles serão exaltadas para que tentem justificar a sua superioridade. Uma dessas características é a herança europeia branca deixada pelos seus ancestrais. Nesse sentido, o alinhamento ao nazismo é um recurso para extrair dele sua fundamentação racista e utilizá-la no terreno do qual a banda discursa (a própria Ku Klux Klan, uma das mais conhecidas organizações racistas do país, tornou-se tributária do nazismo a partir dos anos 1930). Portanto, os grupos sociais que não compartilham de seus denominadores culturais comuns são rejeitados.

Consideramos importante destacar que as guerras desencadeadas pelos EUA no chamado Terceiro Mundo, a exemplo do Vietnã, Coréia, Camboja, bem como as intervenções militares na América Latina, na segunda metade do século XX, além da Guerra do Golfo (1990-1991), são, de modo geral, significativas para pensarmos a presença de uma ideologia racista norteadora de ações do país em diferentes conjunturas. Tais intervenções são objetiva e premeditadamente pensadas, visto que os alvos são frequentemente aqueles onde há perda dos privilégios das elites brancas submetidas ou associadas aos interesses estadunidenses (HORNE, 1999). Nisso está embutida a antiga crença no “Destino Manifesto”.

² END Apathy. *Self-destruct*. In: **Self-destruct**. Linthicum: Label 56, 2011. 01 CD. Tradução nossa.

³ Tradução nossa.

Segundo a doutrina do “Destino Manifesto”, elaborada no século XVIII e parte constituinte da cultura estadunidense, ainda bastante forte em âmbitos mais conservadores, os colonizadores teriam sido eleitos por Deus para civilizar a América do Norte. Essa doutrina permaneceu de forma fragmentada e, no século XX, buscou justificar as imposições dos EUA sobre a América e, mais tarde, sobre outras partes do mundo, sobretudo durante a Guerra Fria, mesmo utilizando uma nova roupagem. As intervenções políticas e militares empreendidas pelo país foram internamente aceitas em virtude de consensos bem elaborados centrados nessa “predestinação”, fosse ela convictamente aceita ou diluída sob diversas formas, até se ramificar culturalmente na sociedade estadunidense como forma de defender a democracia. Mesmo não sendo possível generalizar, tais concepções históricas, concebidas em meio a disputas políticas por poder, possuem um respaldo social somente possível quando os membros de um grupo nacional as compreendessem (McCANN, 2011).⁴ Os neonazistas estadunidenses as compreendem muito bem.

Façamos outra breve digressão, até o ano de 1994, para compreendermos a aproximação dos neonazistas com essas ideias enraizadas historicamente. A música *Our voice is stronger*, da banda *Bound for Glory*, lançada no álbum *The Fight Goes On*, nos diz:

Se morrermos, não será em vão
Ninguém será esquecido
Mas quando os inimigos se forem
Ninguém saberá mais os seus nomes
Eles apodrecerão em seus túmulos
E para aqueles que caíram antes de mim
Que deram suas vidas em nome dos que amavam
Eu tiro minha força de seus espíritos
Enquanto olho para os Deuses sobre nós
Não, eu não descansarei até que eu destrua o complô maligno
E recupere de vez a força e a liberdade
Pelas quais eu lutei

⁴ Claro que ao longo do século XX ideias distintas foram articuladas para mobilizar a justificativa para a intervenção dos EUA em outros países. Há uma diferença enorme, por exemplo, entre os argumentos reunidos na Guerra Hispano-Americana (1898), nas intervenções da época da Guerra Fria, na Guerra do Golfo (1990-1991), na Bósnia (1992-1995), ou Afeganistão (2001) e Iraque (2003-2011). No entanto, embora as raízes etnocêntricas não sejam os motivadores essenciais destas intervenções, não podemos extrair delas o impacto e o ranço dessa cultura política cujo dissolvimento pode levar mais tempo para ocorrer. Além do mais, é nessa tradição etnocêntrica que os neofascistas, sedentos pelo tradicionalismo, irão buscar referências.

E no final não iremos nos curvar
A nossa força irá conquistar
Destruiremos suas mentiras e difamações
Pois nossa voz é a mais forte⁵

A banda surgiu em Minnesota, norte dos EUA, em 1989. É uma das mais reconhecidas bandas neonazistas do país, com 14 discos lançados entre 1990 e 2017. Sua associação com o neonazismo é verificável em capas de discos, letras de músicas e entrevistas de seus integrantes. A letra aqui citada não faz referência ao nazismo explicitamente, mas faz uso de um discurso caro ao hitlerismo e ao espírito estadunidense em relação à sua posição imperialista, sobretudo num momento de expansão global de seus valores após a queda da União Soviética, em 1991.

O retrato fornecido pela música é o de uma batalha na qual seus compositores são posicionados como guerreiros, dispostos a tudo para vencer um inimigo não identificado, mas ameaçador e ardiloso. A vitória nessa batalha significa honrar os guerreiros do passado e conquistar a liberdade, a força e uma dignidade entrelinhada no discurso. A música fala ainda em destruir os inimigos, suas mentiras e difamações, além de ressaltar a necessidade de conquista. Para um universo microcômico neonazista, do qual a *Bound for Glory* é participante, as noções de guerra, força e conquista são fundamentais, pois estabelecem disputas por poder. Para os estadunidenses, muitas vezes, também são.

Não desejamos aqui dizer que há nos EUA uma propensão a aceitar os discursos neonazistas, mas afirmar a existência de elementos próximos entre a cultura estadunidense e os ideais racialistas do nazismo, algo não exclusivo a esse país, mas pertinente para uma explicação sobre a sua presença nele. Não desejamos também dizer que os EUA ainda são, como no século XIX, dotados de uma noção de raça inata superior e destinada a espalhar a civilização embasada no cristianismo. No entanto, os efeitos dessas ideias ainda servem como referência para alguns, mesmo tantos anos depois, um tipo de permanência comum a qualquer sociedade dotada de cultura. Para algumas pessoas, Trump é um representante desta visão de mundo conservadora. Por se aproximarem, mesmo sem querer, de elementos do nazismo, essas ideias são recuperadas como modelos.

⁵ BOUND for Glory. Our voice is stronger. In: **The fight goes on**. Ontario: Resistance Records, 1994, faixa 06. 01 CD. Tradução nossa.

Havia no nazismo clássico um culto ao expansionismo territorial, visto como necessário para a manutenção de um espaço vital onde a “raça ariana” pudesse crescer e se desenvolver. Sua ideologia de expansão era fundamentada na guerra, pressupondo uma vitória das nações mais fortes sobre as mais fracas a serem ocupadas. Nesse sentido, o que estava em risco “nessa luta não era só o futuro doméstico” de nações europeias durante a Segunda Guerra Mundial, “ou a guerra e a paz de um modo geral, mas a defesa das nações”⁶ (HOBSBAWM, 1992, p. 164), premissa seguida prioritariamente pelos alemães. Trazido para o presente por uma banda neonazista estadunidense, esse discurso, proferido num momento de intenso fortalecimento dos valores estadunidenses para firmar as conquistas sobre o socialismo, não parece despropositado.

O antissocialismo ou anticomunismo, a propósito, é outra marca permanente entre os neonazistas. Na música *Never Again*, faixa 01 do álbum homônimo lançado em 1996, a *Bound for Glory* se manifesta a esse respeito: “Liberdade versus controle, verdades versus mentiras/Tudo que eles tocam se deforma e morre/Bravura versus covardia, ódio versus medo/Estamos mandando essa mensagem, não queremos vermelhos aqui”.⁷

Os socialistas são tradicionalmente conhecidos pejorativamente pela extrema-direita como “vermelhos”. Vejamos que na música há uma série de antagonismos referentes aos regimes em duelo durante a Guerra Fria. Para os compositores, os socialistas são autoritários, mentirosos, covardes e disseminadores do medo contra o qual o ódio neonazista deve recair. Por outro lado, os membros da banda se identificam como defensores da liberdade, da verdade, bravos agentes contrários ao socialismo e tudo que ele supostamente representa, mesmo que sejam fortemente antiliberais, caindo assim em contradição, algo comum aos movimentos neonazistas. O discurso antissocialista foi fundamental para o crescimento político dos nazistas no passado, nos mostrando aqui uma permanência ideológica, mas também aos estadunidenses, nos mostrando uma possibilidade de aproximação da qual a banda faz uso, mesmo que o nazismo rejeite profundamente a democracia liberal defendida pelos EUA.

Essa contradição, por outro lado, é explicada por Umberto Eco (2002), quando ele diz que o ódio fascista ao mundo moderno se travestia de anticapitalismo, quando em realidade era uma reação à razão iluminista, considerada como uma depravação humana, motor da diferença e da crítica. Ou seja, assim como os regimes fascistas se deleitaram em parcerias com o capital nacional

⁶ Tradução nossa.

⁷ BOUND for Glory. Never again. In: **Never Again**. Minnesota: BGF Productions, 1996, faixa 01. 01 CD. Tradução nossa.

de seus países, apelando à conciliação para permanecer no poder, os neofascistas estadunidenses parecem incapazes de romper com o espírito cultural e político de seu país, influência de suas ações e de um pragmatismo caro a seus movimentos.

Outra aproximação feita pelos neonazistas estadunidenses em relação ao passado nazista é o antissemitismo. Prova disso está na música *Fire up the ovens*, lançada em 1999 pela banda *Bully Boys*, no álbum *Best of Bully Boys – 1984-1999*:

A guerra final se aproxima rapidamente
Pagarão por todos seus crimes de uma vez
Eles seguem pelo tempo e pela história
Seus crimes estão às vistas de todo o mundo
Se nós sobrevivermos, mesmo que você duvide
Pois nós somos loucos e adoramos matar
Acenderemos os fornos, acenderemos os fornos
Acenderemos os fornos, faremos tudo novamente⁸

Os “fornos” aos quais a banda se refere são aqueles usados pelos nazistas nos campos de concentração para queimar os corpos de judeus presos pelo regime. Se houver qualquer dúvida sobre isso, basta consultar o trecho da mesma música no qual a banda diz: “Não deixaremos pedra sobre pedra/Queimaremos até o último judeu”, na segunda estrofe da composição. Para a banda, assim como para o regime nazista, a presença dos judeus em suas sociedades determina uma perseguição até às últimas consequências, pois afirmam que os judeus são criminosos impuros. Esse crime seria, fundamentalmente, a sua simples presença em uma sociedade à qual supostamente não pertencem.

O antissemitismo é um discurso universal nazista e, para que seja proferido, não é necessário haver a presença massiva de judeus numa dada sociedade, sendo a própria Alemanha dos anos 1930 um exemplo disso. Porém, devemos perceber que os argumentos dos neonazistas estadunidenses são muitas vezes amparados em justificativas culturais religiosas, severamente radicais. A identidade teológica cristã, robustamente presente na versão neonazista estadunidense, afirma que apenas os brancos são descendentes diretos de Adão e Eva e dos israelitas do Antigo Testamento. Os judeus, por sua vez, seriam crias de Eva e Satã (MARTINEZ JR.; SELEPAK, 2013). Este, no entanto, é somente um dos caminhos que podemos percorrer para compreender o

⁸ BULLY Boys. *Fire up the ovens*. In: **Best of Bully Boys** – 1984-199. Minnesota: Panzerfaust Records, 1999, faixa 01. 01 CD. Tradução nossa.

antissemitismo neonazista estadunidense. Regra geral, sua ocorrência costuma ser um resgate do antissemitismo nazista clássico, mesclado a um cristianismo anglo-saxônico mais radical.

O ódio antissemita dos neonazistas se faz presente de forma intensa nos documentos por nós selecionados, sendo impossível destacarmos todos os casos. Um exemplo é capaz de mostrar a extrema violência com a qual esses militantes atuam ou buscam incentivar. Na música *Rage*, da banda *The Voice*, lançada em 1996, ouvimos:

Seus jovens e velhos morrerão nas ruas/Suas mulheres e crianças morrerão em
nossos pés/Não mostraremos misericórdia enquanto tomamos suas vidas/(...)
Queimaremos suas sinagogas/Se tentarem correr, abateremos vocês com tiros.⁹

A violência e o ódio não encontram limites.

Além de uma transposição do antissemitismo nazista para o presente, portanto, o ódio é reforçado tendo como frágeis tentativas de sustentáculos alguns outros critérios. O envolvimento direto das autoridades estadunidenses na criação do Estado de Israel no pós-Segunda Guerra Mundial, numa das muitas tentativas de compensação pelos crimes de guerra cometidos contra os judeus naquele episódio, e suas relações próximas mantidas até hoje, são também inadmissíveis para setores da vasta força cristã radical do país. Grande parte dessa força se alinhou ao nazismo, a exemplo da organização paramilitar *Aryan Nations*, uma das mais antigas do país, surgida nos anos 1970. Portanto, a participação ativa do Estado na criação de Israel instigou a crença na existência de uma forte maioria judaica no poder ou de forças políticas coniventes com os judeus. Podemos dizer que é em função do cristianismo e do racismo que o neonazismo é tão amplamente aceito entre os movimentos extremistas estadunidenses até hoje.

Por outro lado, embora alguns neonazistas tenham se sentido à vontade para professar seu ódio desde a eleição de Trump, por seu viés conservador e bastante ligado à cultura cristã, o atual chefe de Estado se mostrou, no decorrer de seu governo, cada vez mais inclinado a apoiar o Estado de Israel em seu processo de estabelecimento contra as forças da Palestina. Neste sentido, sabemos que o pragmatismo político de Trump não permite divagações ideológicas muito profundas sobre o caso. Tal postura também sugere uma tendência do presidente a combater o extremismo islâmico, algo vigorosamente estimulado pelos Republicanos, sobretudo após os atentados de 11 de setembro de 2001.

⁹ VOICE, The. *Rage*. In: **Rage**. St. Paul: White Terror/Excalibur, 1996, faixa 02. 01 CD. Tradução nossa.

Uma das pedras fundamentais do antissemitismo nazista é o conspiracionismo. Segundo Carlo Ginzbrug (2006, p. 201), o nazismo enxergava a conspiração judaica como a busca por:

uma infiltração em todos os níveis da sociedade: na economia, na imprensa, nas Forças Armadas, nos partidos políticos, etc. A vitória dessa conspiração [segundo os antissemitas] levará a uma monarquia judaica que dominará o mundo.

O Estado de Israel seria, para muitos dos neonazistas, o início da concretização dessa dominação. Entre os estadunidenses, a participação próxima dos EUA na construção e na defesa desse Estado levanta a desconfiança de que esse controle existe e define as diretrizes políticas do país, às vezes contrariando as vontades dos líderes políticos. Vale lembrar que na marcha da *Unite the Right* em Charlottesville, os militantes gritavam “não seremos substituídos por judeus” (CHARLOTTESVILLE..., 2017). Isso expõe o vitimismo dos supremacistas diante de uma dita ameaça existente pela presença dos judeus.

O ódio racial neonazista estadunidense não se direciona apenas aos judeus, mas majoritariamente aos negros. As primeiras bandas de rock neofascista surgiram no sul do país, especificamente no Texas, região historicamente reconhecida pela forte presença conservadora nativista e, por vezes, abertamente racista (POTOK, 2012). Apesar dos discursos racistas serem emitidos por bandas de todas as partes do país sem restrições regionais, há no sul uma presença marcante de ecos do passado escravista e dos linchamentos a negros pela Ku Klux Klan, além do segregacionismo tardiamente abolido. Por essa razão, além da existência de forte polarização em torno do debate racial no país, a maioria das bandas do rock neofascista estadunidense, bem como os incontáveis movimentos políticos neofascistas visando disputas pelo poder de Estado e os grupos de *skinheads*, possuem o racismo contra os negros como principal bandeira.

Mesmo após a Guerra de Secessão e o fim da escravidão, o racismo dos Estados Confederados, pró-escravismo, permaneceu entre as forças políticas alinhadas às ideias de supremacia branca e definiu uma cidadania de segunda classe para os negros (FICHOU, 1990), ainda hoje persistente na sociedade estadunidense mesmo de forma menos intensa – embora ainda severa. Enquanto essa persistência parece diminuir, há entre os neonazistas um coro desfavorável a isso. A música *Naseer Ghani* (nome de um homem negro acusado de assassinar um *skinhead* supremacista), composta pela *The Voice* para o álbum *Rage*, nos mostra isso ao dizer:

Chegou a hora de fazermos justiça com nossas próprias mãos/E mostrar a esses pretos que essa é a nossa nação/Chegou a hora de nossa vingança/Por todo o sangue dos homens brancos que foi derramado/Precisamos agir agora (...).¹⁰

O racismo no interior das ideologias fascistas buscava substituir a luta de classes e legitimar a destruição da alteridade em nome do progresso dos superiores, no que Robert O. Paxton (2007) insiste em chamar de “corrida darwinista” da sociedade. Esses princípios, no entanto, já existiam antes e faziam parte de políticas de Estados ditos democráticos. Os fascismos apenas os tornaram mais amplos e abertos. No caso dos EUA, país fundamentalmente liberal e capitalista, as ideias de livre iniciativa e de competição igualitária tão institucional e culturalmente difundidas abriram espaço para a “corrida darwinista” dos fascismos (GROSS, 1980), com a qual se aproximam.

Para Igor Lapsky (2014, p. 95), há uma tendência ao conservadorismo nos EUA por parte da população, cuja formação “se mostra na história do país, pois todas as crises que ocasionaram problemas econômicos e sociais fizeram com que a população fortalecesse os movimentos conservadores, seja na questão migratória ou no debate em torno dos impostos”. E se, como reforça o próprio autor, o conservadorismo é constituído por características como “a descrença na razão como guia; compreensão da sociedade como organismo vivo, impossibilitando a transferência de experiências históricas; e uma aversão a mudanças abruptas” (LAPSKY, 2014, p. 95), o racismo aparece frequentemente como uma das expressões mais significativas dessa postura.

Não se trata, é claro, de uma sociedade inteira voltada ao conservadorismo, mas de políticas de Estado comprometidas com essa postura e respaldadas por parte considerável do povo durante séculos. Porém, em relação aos conflitos civis entre negros e brancos no país, é preciso considerar como a opinião pública e os posicionamentos dos indivíduos, sob a guia de referências racistas, incidem sobre acontecimentos relativos a esses confrontos. Para tratarmos disso, nos deteremos brevemente ao caso de Michael Carter, Dustin Kaiser e da jovem Nicole, três adolescentes brancos cuja violência perpetrada contra eles levou uma pequena cidade de Michigan, estado da banda neonazista *Angry Aryans*, a fervorosos debates raciais.

O caso ocorreu na pequena cidade de Flint, no mês de junho de 2001. Os três adolescentes brancos, com idade entre 14 e 15 anos, voltavam para casa praticando o que chamavam de *train hop*, ou seja, o ato de saltar de um vagão de trem para o outro enquanto o veículo está em movimento. Os jovens deveriam parar em Holly, região da cidade na qual residiam, mas vacilaram

¹⁰ VOICE, The. Naseer Ghani. In: **Rage**. .St. Paul: White Terror/Excalibur, 1996, faixa 07. 01 CD. Tradução nossa.

e preferiram descer na parada seguinte, num bairro mais pobre e majoritariamente habitado por negros. Ao procurarem um telefone público para contactar seus pais, acabaram sendo abordados por um grupo de rapazes negros (que, segundo a polícia, pertencia a uma gangue). Os três fugiram, mas acabaram capturados e levados a uma região remota do lugar, onde foram mantidos como reféns por várias horas, segundo a narrativa jornalística. Michael Carter foi morto. Dustin Kaiser, após ser brutalmente espancado, foi alvejado com um tiro na cabeça, mas sobreviveu. Nicole (cujo sobrenome foi preservado a pedido dos pais) teria levado um tiro no rosto depois de ser obrigada a fazer sexo oral em seus sequestradores, tendo também escapado com vida (STODGHILL, 2001).

O crime não foi tratado pela opinião pública de Flint como ato criminoso comum, mas sim como um crime de ódio conduzido por negros contra brancos. Alguns veículos de comunicação, como o jornal diário *Flint Journal*, emitiram editoriais recheados de discursos emocionados a respeito de como aqueles jovens teriam sido vítimas de um crime racial, não de delinquência juvenil. Segundo Nicole, em audiência, eles foram atacados por cerca de doze ou treze jovens. A prisão de apenas cinco levou a população negra da cidade a desconfiar da polícia, que estaria conduzindo as investigações sob a mobilização emocionada da maioria branca.

No mesmo ano do ocorrido, a banda *Angry Aryans* lançou o disco *Racially Motivated Violence*, no qual está a música *Long way home*. Em um de seus trechos ouvimos: “Morto a sangue frio, simplesmente por ser branco/Você se lembrará do nome de Michael Carter?/O jovem rapaz morto nesse massacre racista”.¹¹ Ao revisarem esse caso, os compositores buscaram dar a ele contornos favoráveis ao ódio em seus discursos.

Ora, se o ressentimento é o motor das incoerentes ideias fascistas e da incitação ao ódio contra seus inimigos, nada mais esperado do que o rock neofascista se apropriar de casos como este para buscar legitimação e apoio. E se parte da sociedade tende a aceitar um discurso parecido com o dos neonazistas em relação ao fato de aquele ter sido um crime de ódio, não é difícil compreendermos porque existem adeptos desse comportamento político no país. Além do mais, os críticos do “politicamente correto” frequentemente se posicionam de forma a crer numa espécie de “racismo invertido” por parte dos negros contra os brancos, o que é vigorosamente contestado por movimentos sociais contra o racismo.

¹¹ ANGRY Aryans. Long way home. In: **Racially motivated violence**. Detroit: Tri-State Terror, 2001, faixa 06. 01 CD. Tradução nossa.

Interrompendo brevemente a linearidade de nossa narrativa, precisamos destacar a ocorrência de algo importante a respeito disso no governo de Donald Trump. Uma de suas ações mais impactantes ainda no início de seu polêmico mandato, buscava punir universidades acusadas de possuírem ações afirmativas “prejudiciais e discriminatórias” em relação aos estudantes brancos por facilitarem o acesso de estudantes negros, acreditando haver aí uma situação de “racismo reverso”, um dos maiores argumentos do discurso vitimista presente entre os supremacistas brancos. Com isso, não surpreende, por mais terrível que seja, o conforto com o qual neonazistas desfilaram organizadamente em Charlottesville, mas abordaremos isso com calma mais tarde. Por enquanto, vale ressaltarmos como os inimigos são construídos pelos neonazistas e como, invariavelmente, esses inimigos têm prévia, considerável e histórica desconfiança por parte da sociedade.

Os atentados de 11 de setembro de 2001 tremeram o mundo, mas os EUA se viram não apenas devastados emocionalmente, como também desmoralizados. Sob a tutela do então presidente republicano George W. Bush e sua política conservadora, a agenda da “guerra ao terror” cobrou de seus parceiros internacionais uma colaboração coercitiva para a efetivação de seus planos. Sua política doméstica e internacional se direcionaram à busca por convergências em relação ao estado de alerta provocado pelos atentados e pela paranoia islamofóbica, consequência imediata dos atentados, mas não apenas disso. O alvo central de sua cruzada antiterrorista foi o chamado “eixo do mal”, composto por países como Líbia, Iraque e Afeganistão. Dentro do país, o medo dos árabes foi resgatado e se tornou o “prato principal” da imprensa nacional.

De acordo com Sidnei J. Munhoz e Mériti de Souza (2012, p. 601):

A associação do fundamentalismo a uma religião específica e a uma determinada cultura é uma tese que se incorporou aos discursos de pessoas vinculadas a diferentes espectros político-ideológicos no assim denominado Ocidente. Essa associação dissemina a ideia de que o fundamentalismo islâmico é o grande responsável pelos recentes dissabores da ordem democrática e fundador de subjetividades violentas. A referência religiosa e nacional do crente islâmico é, ainda, exacerbada como marca identitária privilegiada na construção dessa modalidade subjetiva.

Como centro nervoso da Nova Ordem Mundial, os EUA são marcadamente afetados por esses espectros político-ideológicos, pois são também uma grande engrenagem para o processo de construção deles. Segundo a visão derivada disso, os muçulmanos seriam os responsáveis pelas instabilidades e conflitos sociais disseminados contra eles mesmos por se chocarem contra o modelo de sociedade ocidental e por serem acusados de destruí-lo ao tentarem penetrá-lo

forçadamente. Assim, a islamofobia estadunidense seria resultado de uma reação visando proteger o Ocidente e os países sob seu jugo de forças externas hostis em vias de derrubar a democracia.

Ainda em 2001, a *Angry Aryans* lançou o disco *Old school hate*. Sua décima quarta música, *Islam, religion of whores*, expressa o ódio neonazista aos muçulmanos: “Vocês odeiam os judeus, mas são iguais a eles/Povo de pele escura e herança inferior/Vocês ficam de quatro para adorar os seus deuses/No chão, seu cão árabe fétido”.¹² Esse discurso violento ocorre, evidentemente, pela visão cultural estadunidense sobre um alvo, visto que os árabes não constituem um alvo histórico dos fascismos. Os árabes são vilanizados pelo cinema e pela literatura estadunidense há décadas. O documentário *Filmes ruins, árabes malvados (Reel Bad Arabs)*, dirigido por Sut Jhally e lançado em 2006, nos mostra como o cinema ajudou a transformar os árabes em vilões, principalmente por sua cultura entendida como impossível de ser assimilada. Geralmente são expostos como terroristas, cujos objetivos são destruir as nações judaico-cristãs do Ocidente em nome de seus “mandamentos religiosos”.

Não estamos aqui tratando de devaneios conspiracionistas. O hino do Corpo de Fuzileiros Navais estadunidense nos mostra isso: “Dos salões de Montezuma até a costa de Trípoli/Nós lutamos as batalhas do nosso país/No ar, na terra e no mar/Primeiro para lutar pelo direito e pela liberdade/E para manter nossa honra limpa”. O que foi a ida de forças militares estadunidenses a Trípoli, no norte da África, em 1805, se não uma intervenção para ajustar a ordem daquela sociedade aos quadros necessários aos EUA, ameaçados internacionalmente naquele momento?¹³ Os árabes parecem ser um incômodo constante e antigo aos estadunidenses.

Além dos árabes, a presença de outros imigrantes no país, ilegais ou não, é constantemente apresentada como um problema gerador de tensões. Suas culturas são questionadas como incompatíveis, sujeitas à incompreensão e à violência em uma sociedade propensa à desconfiança sobre a alteridade. Mesmo aqueles nascidos no país, mas possuidores de uma ancestralidade externa não-europeia-ocidental, podem sofrer com esse problema. Voltamos ao caso de Wade Michael

¹² ANGRY Aryans. *Islam, religion of whores*. In: **Old school hate**. Hillsboro: Resistance Records, 2001, faixa 14. 01 CD. Tradução nossa.

¹³ Podemos dizer que o mencionado conflito teve origem na não-submissão comercial de Trípoli às demandas exigidas pelos poderes norte-africanos estabelecidos, cuja atuação foi justificada por Thomas Jefferson como uma guerra de defesa, e não como uma espécie de cruzada anti-árabe, reafirmando um compromisso com um conflito sob as bases de um gasto de energia estadunidense para “multiplicar” a raça humana, e não destruí-la. Porém, os interesses econômicos estadunidenses ameaçados pela insubmissão do paxá de Trípoli e suas crescentes demandas sinalizam a existência de um tipo de conflito comum entre os estadunidenses e os árabes no decorrer do tempo, onde as relações de poder foram muito discrepantes, pendendo para as exigências dos primeiros, cujos interesses, etnocêntricos e imperialistas, se sobrepõem a quaisquer outros.

Page e ao discurso de sua banda. Nos EUA existe uma preocupação aguda quanto à imigração, havendo debates inflamados em todo o território nacional e, em larga medida, impulsionados por uma atmosfera historicamente construída com base no protecionismo territorial e nacional. Consequentemente, tendo como base também a preservação de sua cultura. Foi o que Tump buscou fazer ao prometer tornar ilegal a presença de muçulmanos nos EUA, antes de ser eleito (BAYOUMI, 2016).

Quando um representante político abertamente islamofóbico, xenófobo, racista e nacionalista chega ao governo, tendo usado discursos de ódio como agenda eleitoral, cria-se uma atmosfera permissiva, na qual indivíduos adeptos a posturas semelhantes ou idênticas se sentem à vontade para disseminar o ódio partilhado pelo ocupante do mais alto cargo do poder no país. É nesse contexto, há poucos meses da marcha em Charlottesville, que a banda *Heathen Hammer* lançou o álbum *White Spirit-Black Mask*, pela *Resistance Records*. Nele está uma versão da música *Fatherland*, originalmente composta pela banda neofascista polonesa *Warhead*. Ela diz: “Eu luto por você minha pátria/Nunca deixarei você cair/Será para mim uma honra/Defender a raça dos meus ancestrais/Vejo a força da luz entre os brancos/E o desaparecer das outras raças”.¹⁴

Para a banda, a luta pela defesa da raça branca é uma obrigação para a preservação nacional, devendo existir em sua pátria somente os pertencentes a ela, não havendo espaço para diferentes, como manda a cartilha histórica dos fascismos. O “nós”, para seus compositores, são os brancos. Algo muito próximo ao visto em Charlottesville há pouco menos de um ano. Numa conjuntura em que o poder oficial é gerido por um personagem empenhado na construção de muros, na deportação de imigrantes, na proibição de religiões árabes, entre tantas outras coisas, é possível que esses discursos ganhem força e aproximem ideias políticas extremistas. Inclusive entre o poder oficial e milícias engajadas na eliminação físicas da alteridade.

Considerações finais

De acordo com Umberto Eco (1998), uma das características fundamentais do que ele chama de “fascismo eterno”, ou seja, do fascismo como fenômeno político ou comportamento político, não apenas como regime institucional cercado temporalmente pelos anos de 1930 e 1940, é o culto à tradição, a algo mais antigo do que eles próprios. Portanto, os fascistas – e aqui incluímos os nazistas – são obcecados pelos saberes arcaicos, surgidos com o início da vida humana; tudo

¹⁴ HEATHEN Hammer. *Fatherland*. In: **White spirit-Black mask**. Hillsboro: Resistance Records, 2017, faixa 09. 01 CD. Tradução nossa.

aquilo que se refere a alguma origem, a uma história primordial. Faz sentido se pensarmos como os neonazistas estadunidenses, que do nazismo clássico extraem seu racismo, dialogam com as origens de sua nação: branca, anglo-saxã e protestante. Para eles, essas são as pedras fundamentais de seu nacionalismo, da cultura que o sustenta e de suas tradições. O racismo nos EUA subsidiou uma série de eventos e movimentos nos quais a violência contra os elementos não encaixados nessa noção nativista foi empreendida. O neonazismo é só mais um dos mecanismos para cumprir esta tarefa.

Por essa razão, a presença de tantos neonazistas em Charlottesville é explicada: a defesa de uma estátua é a defesa de um emblema, da memória dos brancos, das origens da nação, dos indivíduos avessos a quaisquer mudanças nas quais a hegemonia e a homogeneidade branca sejam ameaçadas. Os neonazistas compartilham com outros racistas, não alinhados à sua ideologia, as imagens da nação tal qual idealizam, buscando num passado longínquo referências para o presente. A diferença é que os neonazistas podem ir além das deportações, das ofensas verbais ou das manifestações indignadas com a presença dos “outros”: eles podem partir para uma ação direta tal qual a de Wade Michael Page.

Em 2012, não havia nos EUA uma atmosfera tão favorável a crimes de ódio como o protagonizado por Page. Recentemente, no entanto, vimos no bojo das eleições um clima hostil e permissivo quanto isso, pois o próprio presidente, representante de ideias chauvinistas, incita a diferenciação étnica compartilhada por neonazistas, mesmo que, ressaltando novamente, Trump não seja um fascista, mas no máximo um populista de direita. Por essa semelhança, Trump ganha força da militância neonazista ao mesmo tempo em que a fortalece. No comício em Charlottesville, os militantes gritavam “vidas brancas importam” (ironizando o movimento antirracista *Black Lives Matters*) e “sangue e terra”. Essa última frase, um clássico grito de guerra nacionalista, é cara aos neonazistas não só dos EUA. Trump, o presidente que somente após dois dias do ocorrido se manifestou em relação aos atos dos supremacistas, reconheceu ali boa parte de sua base eleitoral, à qual não desejou tecer ofensas: disse em uma coletiva de imprensa (TRUMP..., 2017) ter percebido os dois lados como errados, pois os antifascistas presentes na manifestação também incitaram a violência, além de afirmar que na marcha não havia apenas supremacistas, mas a direita liberal, por exemplo. Preferiu, assim, colocar panos quentes na situação e se posicionar de forma isenta.

Por fim, podemos dizer que seja nos EUA ou em qualquer outro país, a relevância, a força ou a capacidade de congruência dos militantes neonazistas resultam de sua relação com as estruturas sociais desse ou daquele território, com a cultura – seja ela política ou não – e da atmosfera dentro da qual atuam no presente em que militam. Esse presente, sua existência no “agora”, não é consequência de acontecimentos recentes: possuem bases mais distantes do hoje e dialogam com elas a todo tempo. Por menor coerência que os fascismos pareçam possuir, sua existência é, de alguma forma, histórica. Cabe a nós localizarmos tal existência em meio à turbulência dos processos humanos.

Referências bibliográficas:

- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- COPSEY, Nigel. **Contemporary British fascism: the British National Party and the quest for legitimacy**. New York: Palgrave Macmillia, 2004.
- DOSSE, François. História do Tempo Presente e historiografia. **Tempo e Argumento**, v. 4, n. 1, p. 05-22, 2012.
- ECO, Umberto. **Cinco escritos morais**. Trad. Eliana Aguilar. São Paulo: Record, 1998.
- FICHOU, Jean-Pierre. **A civilização Americana**. Trad. Maria Carolina F. de Castilho Pires. Campinas: Papyrus, 1990.
- FRANK, Robert. Questões para as fontes do presente. In: CHAUVEAU, Agnès; TÉTART, Philippe (Orgs.). **Questões para a história do presente**. Bauru: EDUSC, 1999. p. 103-118.
- GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. Trad. Rosa Freire d’Aguilar e Otávio Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- GROSS, Bertram. **Friendly fascism: the new face of power in America**. Boston: South End Press, 1980.
- HOBBSBAWM, Eric J. **Nations and nationalism since 1780: program, myth, reality**. United Kingdom: Cambridge University Press, 1992.
- LACOUTURE, Jean. A história imediata. In: LE GOFF, Jacques (Org.). **A história nova**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1988. p. 215-240.
- LAPSKY, Igor. Tea Party: A direita em luta pela "liberdade". In: SCHURSTER, Karl et al (Orgs.). **Velhas e novas direitas: a atualidade de uma polêmica**. Recife: EDUPE, 2014, p. 91-97.
- MARTINEZ JR, Belio Antonio; SELEPAK, Andrew. Power and violence in Angry Aryans song lyrics: a racist skinhead communication strategy to recruit and shape a collective identity in the White Power Movement. **Comunicação & Sociedade**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, v. 35, n. 1, p. 153-180, jul./dez., 2013.
- MAYNARD, Dilton. **Escritos sobre história e Internet**. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2011.

MCCANN, Frank D. Brasil e Estados Unidos: dois séculos de relacionamento. In: MUNHOZ, Sidnei J.; TEIXEIRA DA SILVA, Francisco Carlos (Orgs.). **Relações Brasil-Estados Unidos: séculos XX e XXI**. Maringá: EDUEM, 2011. p. 25-63.

MUNHOZ, Sidnei J.; SOUZA, Mériti de. Fundamentalismos e verdades: História Política e subjetividade no Tempo Presente. **Revista Diálogos**. Maringá: UEM, v. 16, n. 02, p. 601-626, mai./ago., 2012.

NORA, Pierre. O retorno do fato. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Orgs.). **História: novos problemas**. Trad. Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976. p. 179-193.

OLIVEIRA, Pedro Carvalho. O Rock Fascista no Brasil: música e extremismo no Tempo Presente. In: MAYNARD, Dilton C. S. (Org.). **Extremismos no Tempo Presente**. Rio de Janeiro: Autografia, 2016a. p. 42-66.

OLIVEIRA, Pedro Carvalho. Transmitindo ódio: o papel do Hate Rock e da Internet na difusão de ideias neofascistas no tempo presente. In: **Escritas**. vol. 08, n. 02, 2016b, p. 47-59.

PAXTON, Robert O. **A anatomia do fascismo**. Trad. Patrícia Zimbres e Paula Zimbres. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

POTOK, Mark. **Racist skinheads: understanding the threat**. Alabama: SPLC Publications, 2012.

Fontes e documentos:

ANDERSON, Carol. **The policies of white resentment**. 2017. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2017/08/05/opinion/sunday/white-resentment-affirmative-action.html>>. Acesso em: 19/08/2017.

ANGRY Aryans. Islam, religion of whores. In: **Old school hate**. Hillsboro: Resistance Records, 2001, faixa 14. 01 CD. Tradução nossa.

ANGRY Aryans. Long way home. In: **Racially motivated violence**. Detroit: Tri-State Terror, 2001, faixa 06. 01 CD. Tradução nossa.

BAYOUMI, Moustafa. **Donald Trump has made it clear: in his America, Muslim citizens don't exist**. 2016. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/commentisfree/2016/nov/08/donald-trump-america-muslim-citizens>>. Acesso em: 11/09/2017.

BERTRAND, Natasha. **Here's what we know about the "pro-white" organizer of "Unite the Right", who was chased out of his own press conference**. 2017. Disponível em: <<http://www.businessinsider.com/who-is-jason-kessler-unite-the-right-charlottesville-2017-8>>. Acesso em: 19/08/2017.

BOUND for Glory. Never again. In: **Never Again**. Minnesota: BGF Productions, 1996, faixa 01. 01 CD. Tradução nossa.

BOUND for Glory. Our voice is stronger. In: **The fight goes on**. Ontario: Resistance Records, 1994, faixa 06. 01 CD. Tradução nossa.

BULLY Boys. Fire up the ovens. In: **Best of Bully Boys – 1984-199**. Minnesota: Panzerfaust Records, 1999, faixa 01. 01 CD. Tradução nossa.

CANTWELL & Kessler. **Charlottesville city council chimps out again and White Zion**. Disponível em: <<https://soundcloud.com/realnewswithjasonkessler/cantwell-kessler-charlottesville-city-council-chimps-out-again-and-white-zion>>. Acesso em 29/09/2017.

- CHARLOTTESVILLE: **Race and Terror.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RIrcB1sAN8I>>. Acesso em 15/08/2017.
- END Apathy. Self-destruct. In: **Self-destruct.** Linthicum: Label 56, 2011. 01 CD. Tradução nossa.
- GOODWIN, Matthew. **Wade Michael Page and the rise of violent far-right extremism.** 2012. Disponível em < <https://www.theguardian.com/world/2012/aug/08/wade-michael-page-violent-far-right>>. Acesso em: 12/10/2017.
- HEATHEN Hammer. Fatherland. In: **White spirit-Black mask.** Hillsboro: Resistance Records, 2017, faixa 09. 01 CD. Tradução nossa.
- SANDOVAL, Pablo Ximénez de. **Muro de Trump já está funcionando.** 2017. Disponível e: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/26/internacional/1493220870_223924.html>. Acesso em: 21/08/2017.
- DAY 1 in Trump's America: this collection of tweets will send a chill down your spine. 2016. Disponível em: <<http://www.thenewsminute.com/article/day-1-trumps-america-collection-tweets-will-send-chill-down-your-spine-52718>>. Acesso em: 20/08/2017.
- STEVENS, Matt. **White nationalists reappear in Charlottesville in torch-lit protest.** 2017. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2017/10/08/us/richard-spencer-charlottesville.html?smid=fb-nytimes&smtyp=cur>>. Acesso em: 09/10/2017.
- STODGHILL, Ron. **A train hop to tragedy.** 2001. Disponível em: <<http://content.time.com/time/magazine/article/0,9171,138030,00.html>>. Acesso em 26/10/2016.
- TRUMP defends his Charlottesville statements: Alt-left shares blame. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=poFDm0WRqUo>>. Acesso em: 19/08/2017.
- VOICE, The. Naseer Ghani. In: **Rage.** St. Paul: White Terror/Excalibur, 1996, faixa 07. 01 CD. Tradução nossa.
- VOICE, The. Rage. In: **Rage.** St. Paul: White Terror/Excalibur, 1996, faixa 02. 01 CD. Tradução nossa.

Contraponto ao texto “Identidade moral e autonomia privada: o caso Foucault”

Counterpoint to the text "Moral identity and private autonomy: the Foucault case"

Chrislaine Janaina Damasceno

Mestra em História

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

chrisdamasceno@hotmail.com

Recebido em: 15/02/18

Aprovado em: 20/03/19

Resumo: O propósito deste trabalho é identificar, no âmbito do texto *Identidade Moral e autonomia privada: o caso Foucault*, de Richard Rorty, as interpretações, os confrontos e os limites apontados pelo autor em sua leitura de Michel Foucault. Vale dizer que o foco de observação foi direcionado em maior monta para a compreensão sobre o poder, a função do intelectual e a ação do sujeito na esfera pública e privada que o norte-americano extrai da obra de Foucault, contrapondo-a às reflexões construídas e apoiadas, principalmente, na obra *Ditos e escritos, volume V: ética, sexualidade, política*, e *Ditos e escritos, volume IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*.

Palavras-chave: Poder; Michel Foucault; Richard Rorty.

Abstract: The purpose of this paper is to identify the interpretations, confrontations and limits pointed out by the author in his reading of Michel Foucault, in the scope of the text *Moral Identity and Private Autonomy: The Foucault Case*. It is worth mentioning that the focus of observation was directed more towards understanding the power, the function of the intellectual and the action of the subject in the public and private sphere that the American draws from Foucault's work, contrasting it with the constructed reflections and supported, mainly, in the work *Dicts and writings, volume V: ethics, sexuality, politics, and Dictations and writings, volume IX: genealogy of ethics, subjectivity and sexuality*.

Key-words: Power; Michel Foucault; Richard Rorty.

Introdução

Este artigo visa confrontar as ideias desenvolvidas por Richard Rorty a respeito do poder e da função do intelectual na obra de Michel Foucault. Ambos os autores construíram material teórico que balizam os estudos contemporâneos da filosofia e da história, por isso se faz necessário uma análise sobre seus conceitos.

Michel Foucault (1926-1984) nasceu em Poitiers, França, em 1926. Em 1946 entrou na *École Normale Supérieure*, diplomou-se em Filosofia em 1948, Psicologia em 1950 e Psicopatologia em 1952. Em 1954 publicou seu primeiro livro *Doença Mental e Personalidade*. Começou a lecionar na Universidade de Lille. Entre 1955 e 1958 atuou na Suécia, Varsóvia e Hamburgo. Nos anos de 1959 defendeu seu doutorado na *École Normale Supérieure* intitulado *História da Loucura na Idade Média*. Entre 1960 e 1966, lecionou na *Universidade de Clermont-Ferrand*, na França. Seu livro *A Ordem das Coisas* (1966) o destacou como um pensador original e controverso. Em 1969 publicou *A Arqueologia do Saber*. Em 1970 foi eleito para ocupar uma cadeira no *Collège de France* e, em 1975, publicou *Vigiar e Punir: o Nascimento da Prisão*. Por vários anos Michel Foucault foi professor da Universidade da Califórnia. Até sua morte, em 1984, continuou lecionando e publicando obras e cursos de bastante relevância intelectual.

Richard Rorty (1931-2007) nasceu em *New York* no ano de 1931, ingressou na Universidade de Chicago, precocemente, aos 15 anos, onde cursou também o mestrado. O doutorado, por sua vez, foi feito na Universidade de Yale até o ano de 1956. Lecionou em Wellesley e em Princeton, de 1961 a 1982. Em 1998 ingressou na Universidade da Virgínia. Tornou-se professor de literatura comparada em Stanford, onde se aposentou, em 2005. Rorty foi um pensador combativo e ao mesmo tempo possuidor de uma visão otimista em relação à humanidade, suas obras têm fortes influências de James, Dewey, Quine, Sellars, Davidson, Darwin, Hegel, Heidegger e Wittgenstein. Seus títulos mais relevantes são: *A Filosofia e o Espelho da Natureza* (1979), *Conseqüências do Pragmatismo* (1982), *Contingência, Ironia e Solidariedade* (1988), *Objetividade, Relativismo e Verdade – Artigos Filosóficos I* (1991), *Ensaio sobre Heidegger e Outros – Artigos Filosóficos II* (1991), *Verdade e Progresso – Artigos Filosóficos III* (1998), *Filosofia e Esperança Social* (2000).

Contraponto

O primeiro ponto abordado no texto *Identidade Moral e autonomia privada: o caso Foucault*, escrito por Rorty, é sua ressalva à maneira como Foucault descreve o poder. Segundo o autor, o termo, na concepção foucaultiana, é amplo e vazio, possibilitando que qualquer estudo possa ser um estudo sobre estruturas e estratégias de poder. Conforme aponta, “[...] nós reformistas liberais pensamos que o trabalho de Foucault está impregnado por uma ambiguidade incapacitante entre ‘poder’ como um termo pejorativo e como um termo neutral descritivo” (RORTY, 1999, p. 304).

Todavia, é necessário notar que a concepção de “poder” adotada por Rorty é de um conceito negativo, próximo à dominação, no qual não há possibilidades de ação do sujeito. Nos escritos de Foucault, observa-se uma perspectiva diferente da leitura proposta por Rorty:

Quase não emprego a palavra poder, e se algumas vezes o faço é para resumir a expressão que sempre utilizo: as relações de poder. Mas há esquemas prontos: quando se fala de poder, as pessoas pensam imediatamente em uma estrutura política, em um governo, em uma classe social dominante, no senhor diante do escravo, etc. Não é absolutamente o que penso quando falo das relações de poder. Quero dizer que, nas relações humanas, quaisquer que sejam elas – quer se trate de relações amorosas, institucionais ou econômicas-, o poder está sempre presente: quero dizer, a relação em que cada um procura dirigir a conduta do outro. São, portanto, relações que se podem encontrar em diferentes formas: essas relações de poder são móveis, ou seja, podem se modificar, não são dadas de uma vez por todas. [...] Essas relações de poder são, portanto, móveis, reversíveis e instáveis. Certamente é preciso enfatizar também que só é possível haver relações de poder quando os sujeitos forem livres. Se um dos dois estiver completamente à disposição do outro e se tornar sua coisa, um objeto sobre o qual ele possa exercer uma violência infinita e ilimitada, não haverá relações de poder. Portanto, para que se exerça uma relação de poder, é preciso que haja sempre, dos dois lados, pelo menos uma certa forma de liberdade. Mesmo quando a relação de poder é completamente desequilibrada, quando verdadeiramente se pode dizer que um tem todo o poder sobre o outro, um poder só pode se exercer sobre outro à medida que ainda reste a esse último a possibilidade de se matar, de pular pela janela ou de matar o outro. Isso significa que, nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência, pois se não houvesse possibilidade de resistência- de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertem a situação-, não haveria de forma algumas relações de poder (FOUCAULT, 2014, p. 277).

Como se pode notar, Foucault não vê nas relações de poder “alguma coisa má em si mesma, das quais seria necessário se libertar” (FOUCAULT, 2014, p. 277). Para ele, o que configura o poder é o direcionamento de condutas; é por essa razão que as relações de poder estão presentes em todos os âmbitos. Ter poder é determinar o campo de possibilidades do outro: “acredito que não pode haver sociedade sem relações de poder, se elas forem entendidas como estratégias através das quais os indivíduos tentam conduzir, determinar a conduta dos outros” (FOUCAULT, 2014, p. 277).

Dessa maneira, Foucault fornece uma nova interpretação de poder e de saber diferente da relação diagnosticada por Rorty em seus escritos,

A projeção de Foucault do desejo de autonomia privada na política parece-me o inverso da insistência do meu colega liberal, Habermas, em noções como ‘racionalidade’ e o ‘verdadeiro eu’. Habermas gostaria de fundamentar as

obrigações morais e, assim, as instituições sociais, em algo universalmente humano. De maneira oposta, o antiplatonismo radical nietzscheano de Foucault leva-o a deduzir, a partir da ausência de qualquer coisa que possa servir como esse tal fundamento, a ausência da necessidade de instituições sociais. Eu preferiria dividir a diferença entre Foucault e as suas críticas liberais, dizendo que Nietzsche e Foucault estão certos contra Platão, mas que este antiplatonismo não ajuda a mostrar que existe algo de errado com quaisquer redes de poder que sejam necessárias para moldar pessoas em indivíduos com um sentido de responsabilidade moral. (RORTY, 1999, p. 307-308).

Como observa Dreyfus e Rabinow, Michel Foucault “não considera o poder como uma posse que um grupo tem e outro não; que não considera o saber objetivo ou subjetivo, mas um componente central na transformação histórica de vários regimes de poder e de verdade” (DREYFUS; RABINOW, 2013, p. 131). Assim, analisa os pactos de verdade que são construídos, o lugar que ocupa na sociedade, para, então, conseguir pensar em si como sujeito da ação. “Foucault concentra sua análise exatamente nestas práticas culturais em que o poder e o saber se cruzam, e em que nossa compreensão de indivíduo, de sociedade e das ciências humanas é fabricada” (DREYFUS; RABINOW, 2013, p. 134). Somente dessa forma, segundo Foucault, conseguiremos nos constituir como sujeito da ação.

É visível, portanto, que o filósofo francês não faz análise do poder, como propõe Rorty; ele emprega a relação saber/poder para compreender os domínios do sujeito. O que é interpretado, pelo segundo, como um afastamento político e concentração exacerbada em si, pelo primeiro;

[...] Mas ele [FOUCAULT] acredita que a sua identidade *moral* esgota a sua autodescrição, pois não crê que a sua conduta em relação a outros seres humanos é a coisa mais importante sobre si. O que é mais importante é o seu *rappor à soi*, a sua busca privada pela autonomia, a sua recusa em ser exaustivamente descritível por palavras que se aplicam a qualquer outro que não a si. (RORTY, 1999, p. 302)

Entender o poder em Foucault de maneira negativa ou semelhante à dominação é fazer uma leitura equivocada de suas obras. Segundo Foucault, o poder está sempre relacionado com o outro, é dinâmico. As relações de poder se articulam “sobre dois elementos que lhes são indispensáveis para ser justamente uma relação de poder: que ‘o outro’ (aquele sobre o qual ela se exerce) seja bem reconhecido e mantido até o fim como sujeito de ação” (FOUCAULT, 2014, p. 132-133). Ou seja, não há poder sem liberdade, uma vez que, para se ter poder, é necessário ter possibilidades. Diante disso, o poder se mostra produtivo, pois, a partir das possibilidades que ele

apresenta, instaura-se um campo que produz ações, tornando-se, assim, um exercício positivo. Desse modo, o exercício de poder é definido como “um conjunto de ações sobre ações possíveis” (FOUCAULT, 2014, p. 133), sendo governar, uma forma de “estruturar o campo de ação eventual dos outros” (FOUCAULT, 2014, p. 133):

Quando se define o exercício de poder como um modo de ação sobre as ações dos outros, quando são caracterizadas pelo “governo” dos homens uns pelos outros – no sentido mais amplo dessa palavra-, inclui-se nele um elemento importante: o da liberdade. O poder só se exerce sobre “sujeitos livres”, e enquanto são “livres” – entendamos por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades em que várias condutas, várias reações e diversos modos de comportamento podem apresentar-se. Aí onde as determinações são saturadas não há relação de poder: a escravidão não é uma relação de poder quando o homem está acorrentado (trata-se, então, de uma relação física de obrigação), mas justamente quando ele pode deslocar-se e, no limite, escapar. Não há, pois, um face a face de poder e de liberdade, com uma relação de exclusão entre eles (por toda a parte onde o poder se exerce, a liberdade desaparece); mas um jogo muito mais complexo: nesse jogo, a liberdade vai aparecer como condição de existência do poder (ao mesmo tempo, prévio, visto que é necessário que haja liberdade para que o poder se exerça, e também seu apoio permanente, visto que, se ela se retirasse inteiramente do poder que se exerce sobre ela, este desapareceria pelo próprio fato e deveria encontrar para ele um substituto na coerção pura e simples da violência) (FOUCAULT, 2014, p. 134).

Poder e liberdade, portanto, não são opostos, mas complementares, tendo em vista um jogo muito mais complexo de análises do que uma simples compreensão dual. Nesse sentido, não é possível existir uma sociedade em que não haja relações de poder e, contrariamente ao que afirma Rorty: que “[...] qualquer estudo de qualquer coisa (de relações matemáticas ou químicas, do jogo de xadrez, de instituições sociais) será um estudo de ‘estratégias de poder’, tal como será um estudo da ‘exploração de possibilidades estruturais’.[...]” (RORTY, 1999, p. 304), todos os estudos podem ser, sim, um estudo das relações de poder, sem que isso os torne rasos ou vazios, desde que a compreensão do termo esteja atrelada àquilo que propõe Foucault:

a análise, a elaboração, o questionamento das relações de poder e intransitividade da liberdade, são uma tarefa política incessante: e que é mesmo isso a tarefa política inerente a toda existência social. (FOUCAULT, 2014, p. 136)

Adverso ao que aponta Rorty, o estudo do poder, para Foucault, não está circunscrito às instituições;

Vê-se por que razão a análise das relações de poder em uma sociedade não pode se reduzir ao estudo de uma série de instituições, nem mesmo ao estudo

de todas as que mereciam o nome de “política”. As relações de poder se enraízam no conjunto da rede social. Isso não quer dizer no entanto que não haja um princípio de poder primeiro e fundamental que domina até o menor elemento da sociedade: mas que, a partir dessa possibilidade de ação sobre a ação dos outros que é coextensão a toda relação social, formas múltiplas de disparidade individual, de objetivos, de instrumentações dadas sobre nós e os outros, de institucionalização mais ou menos setorial ou global, de organização mais ou menos refletida definem formas diferentes de poder. [...] Referindo-se ao sentido, desta vez restrito à palavra “governo”, poder-se-ia dizer que as relações de poder foram progressivamente governamentabilizadas, isto é, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições estatais. (FOUCAULT, 2014, p. 137)

Contradizendo uma constatação de submissão e dominação em que não há alternativas, seu exercício não é “[...] um fato bruto, um dado institucional, nem uma estrutura que se mantém ou se quebra: ele se elabora, se transforma, se organiza, se dota de procedimentos mais ou menos ajustados” (FOUCAULT, 2014, p. 137). O filósofo francês enfatiza que não se pode escapar das relações de poder pois;

Essa forma de poder se exerce sobre a vida quotidiana imediata, que classifica os indivíduos em categorias, designa-os por sua individualidade própria, liga-os à sua identidade, impõe-lhes uma lei de verdade que lhes é necessário reconhecer e que os outros devem reconhecer neles. É uma forma de poder que transforma os indivíduos em sujeitos. Há dois sentidos para a palavra “sujeito”: sujeito submisso ao outro pelo controle e pela dependência, e sujeito ligado à sua própria identidade pela consciência ou pelo conhecimento de si. Nos dois casos, essa palavra sugere uma forma de poder que subjuga e submete (FOUCAULT, 2014, p. 123).

Essas relações permeiam todos os lugares, mas “podemos sempre transformar a situação. Eu não quis, então, dizer que estamos sempre presos como em uma armadilha, mas, ao contrário, que estamos sempre livres. Enfim, em resumo, que há sempre a possibilidade de transformar as coisas” (FOUCAULT, 2014, p. 256). Mais esclarecedoras ainda, são os estudos de Dreyfus e Rabinow sobre o trabalho de Foucault acerca das instituições e do poder;

Maiores esclarecimentos fazem-se necessários. Parte da genialidade - e da dificuldade- do trabalho de Foucault reside na sua recusa sistemática em aceitar as categorias sociológicas usuais. A tecnologia política do corpo – o cruzamento das relações entre poder saber e corpo- não pode ser encontrada numa única instituição nem num único aparelho de poder, dos Estados. Apesar de se preocupar cada vez mais com aquilo que chamamos comumente de análise institucional, Foucault não trata das instituições *per se*, mas do desenvolvimento das tecnologias de poder. A prisão constitui parte integrante desta história, mas não é idêntica nem coextensiva a ela. É claro que Foucault pensa a prisão e o Estado como tendo papel preponderante na articulação das relações modernas de poder. Porém, ele tenta identificar os mecanismos

específicos das tecnologias, através dos quais o poder realmente se articula com o corpo (DREYFUS & RABINOW, 2013, p. 126).

O segundo ponto do texto de Rorty a ser destacado é a referência a Foucault como um intelectual romântico:

O objetivo do intelectual romântico de autodomínio e auto-invenção parece-me um bom modelo (um entre muitos outros bons modelos) para um ser humano individual, mas um péssimo modelo para a sociedade. [...] As sociedades não são quase-pessoas, são (no seu melhor social democrático, liberal) compromissos entre as pessoas. O objetivo de uma sociedade liberal não é inventar ou criar qualquer coisa, mas simplesmente tornar o mais fácil possível às pessoas atingirem os seus diferentes alvos privados sem se magoarem mutuamente. Analisar os pormenores dos compromissos continuamente em alteração, que constituem o discurso político de tal sociedade, exige um vocabulário moral banal- um vocabulário que não é mais relevante para a auto-imagem privada de um indivíduo que para o outro. Numa sociedade liberal, as nossas relações com os nossos concidadãos não é *suposto* serem românticas ou inventivas; é suposto terem a inteligibilidade rotineira do mercado ou tribunal (RORTY, 1999, p. 306).

Rorty desejava encontrar nos escritos de Foucault um engajamento público maior. Sua expectativa era a de que o intelectual indicasse caminhos para a sociedade. Foucault, por sua vez, não é prescritivo, ele preza pela análise e pelo autoconhecimento para que as pessoas possam entender como e do que são constituídas.

Para Rorty, mostrar como os indivíduos são “montados” e dizer o que o ser humano é, assim como faz Foucault, é uma grande crueldade. De maneira oposta, o francês acredita que o papel do intelectual consiste em realizar alguma transformação na mentalidade dos sujeitos; isto posto, expor que o modo como eles são naturalmente não é tão natural assim, é a forma mais libertadora de atuação intelectual:

A função de um intelectual não é dizer aos outros o que eles devem fazer. Com que direito o faria? Lembrem-se de todas as profecias, promessas, injunções e programas que os intelectuais puderam formular durante os dois últimos séculos, cujos efeitos agora se veem. O trabalho de um intelectual não é moldar a vontade política dos outros; é, através das análises que faz nos campos que são os seus, o de interrogar novamente as evidências e os postulados, sacudir os hábitos, as maneiras de fazer e de pensar, dissipar as familiaridades aceitas, retomar a avaliação das regras e das instituições e, a partir dessa nova problematização (na qual ele desempenha seu trabalho específico de intelectual), participar da formação de uma vontade política (na qual ele tem seu papel de cidadão a desempenhar) (FOUCAULT, 2014, p. 288).

No mundo contemporâneo, segundo Foucault, o papel do intelectual é promover apontamentos dos limites da sociedade e desnaturalizar os processos por meio da problematização. Ele não deve dizer aos outros o que devem fazer, muito menos moldar a vontade política dos indivíduos. O intelectual deve interrogar-se sobre os campos que são seus, questionar os formulados com base na problematização, desempenhando, assim, seu papel de cidadão.

Durante muito tempo, as pessoas me pediram para lhes explicar o que iria acontecer e lhes fornecer um programa para o futuro. Sabemos muito bem que, mesmo quando inspirados pelas melhores intenções, esses programas sempre se tornaram uma ferramenta, um instrumento de opressão. A Revolução Francesa se serviu de Rousseau, que tanto amava a liberdade, para elaborar um modelo de opressão social. O estalinismo e o leninismo horrorizariam Marx. Meu papel- mas este é um termo muito pomposo- é mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam, que elas tomam por verdadeiros, por evidentes certos temas fabricados em um momento particular da história, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída. O papel de um intelectual é mudar alguma coisa no pensamento das pessoas (FOUCAULT, 2014, p. 288).

Relacionado à leitura que Rorty faz da postura social e privada de Foucault está o terceiro e último ponto aqui levantado. Para o filósofo americano, Foucault separa as ações da esfera pública da privada, buscando, em seus últimos escritos, uma importância maior ao seu “desejo de autonomia privada” (RORTY, 1999, p. 307) e se separando das questões sociais. Para ele; “Foucault, tal como entendo, queria fazer o bem aos seus semelhantes e, ao mesmo tempo, possuir uma identidade que não tivesse quase nada (na realidade, o mínimo possível) a ver com o deles”. Mais um lapso presente na leitura que Rorty faz de seu contemporâneo, pois, ao se desvencilhar do que denominava sua busca pela autonomia de sua identidade moral, demonstra claramente não compreender os caminhos percorridos nas últimas obras foucaultianas, em que o filósofo afirma que “o governo de si se integra a uma prática do governo dos outros. São, em suma, duas vias de acesso inversas para uma mesma questão: como se constituiu uma experiência em que estão ligadas a relação consigo mesmo e a relação com os outros” (FOUCAULT, 2014, p. 236).

Rorty refere-se a Foucault como “cavaleiro da autonomia”, “intelectual romântico” e “poeta” quando tenta demonstrar a ausência no filósofo francês em “fornecer ‘fundamentos’ para as nossas obrigações morais para com os outros” (RORTY, 1999, p. 308). Como já dito, Foucault se nega a determinar caminhos, já que, para ele:

Nada é mais inconsistente do que um regime político indiferente à verdade; mas nada é mais perigoso do que um sistema político que pretende prescrever a verdade. A função do “dizer verdadeiro” não deve tomar forma de lei, como seria igualmente vão acreditar que ele consiste de pleno direito nos jogos espontâneos de comunicação. A tarefa do dizer verdadeiro é um trabalho interminável: respeitá-la em sua complexidade é uma obrigação que nenhum poder pode economizar. Exceto para impor o silêncio da escravidão (FOUCAULT, 2014, p. 236).

Rorty, ao longo de seu texto, reafirma o incômodo que lhe causa o que enxerga como distanciamento entre os usos privados e públicos do cuidado de si:

Penso que Foucault deveria ter respondido às questões ‘em que ponto estás?, quais são os teus valores?’ desta maneira: ‘Estou a vosso lado como um concidadão, mas como filósofo permaneço à distância, perseguindo projetos de auto-invenção que não são do vosso interesse. Não vou apresentar fundamentos filosóficos para estar do vosso lado em assuntos públicos, pois o meu projeto filosófico é privado, o que não fornece nem motivo nem justificação para as minhas ações políticas’ (RORTY, 1999, p. 308).

Novamente, retornando ao que Foucault afirma em suas entrevistas, o cuidado de si é o cuidado dos outros. Conhecer-se a si mesmo é conhecer seus limites, suas potências, suas possibilidades de ação. Somente dessa forma será possível ocupar-se dos “outros”, ou exercer o governo dos “outros”, tanto na esfera pública quanto na privada:

O cuidado de si é ético em si mesmo: porém implica relações complexas com os outros, uma vez que esse *éthos* da liberdade é também uma maneira de cuidar dos outros; por isso é importante, para um homem livre que se conduz adequadamente, saber governar sua mulher, seus filhos, sua casa. Nisso também reside a arte de governar. O *éthos* também implica uma relação com os outros, já que o cuidado de si permite ocupar na cidade, na comunidade ou nas relações interindividuais o lugar conveniente –seja para exercer uma magistratura ou para manter relações de amizade. Além disso, o cuidado de si implica também a relação com um outro, uma vez que, para cuidar bem de si, é preciso ouvir as lições de um mestre. Precisa-se de um guia, de um conselheiro, de um amigo, de alguém que lhe diga a verdade. Assim, o problema das relações com os outros está presente ao longo desse desenvolvimento do cuidado de si (FOUCAULT, 2014, p. 265).

Sendo assim, é notório que o cuidado de si se desenvolve na relação com o “outro”, culminando no ato de governar. Não há como desvencilhar uma experiência da outra, o cuidado de si é uma prática privada que se estende para o domínio social e político, diferente do que supõe a compreensão de Rorty de que o cuidado de si cabe apenas ao âmbito privado.

Foucault estabelece que o jogo das relações de poder só será compreendido e, portanto, questionado, através da ação do cuidado de si dentro da dimensão privada, mas não restrita a ela

como entende Rorty. Dessa maneira, os estudos foucaultianos acerca do poder, da governamentalidade, do governo de si e dos outros e da relação de si para consigo compõem uma rede que não permite dissociar público e privado. Na sua ótica, essa impossibilidade de dissociação é “o ponto de articulação entre a preocupação ética e a luta política pelo respeito dos direitos, entre a reflexão crítica contra as técnicas abusivas de governo e a investigação ética que permite instituir a liberdade individual.” (FOUCAULT, 2014, p. 278)

Consideramos, então, que, ao analisar o texto de Rorty em conjunto com os escritos e entrevistas de Foucault, notamos que o autor não capturou todos os movimentos sobre a análise das relações de poder e subjetivação presente em Foucault. Rorty se equivocou em pontos importantes sobre a obra do filósofo francês. Além disso, é necessário lembrar que todas as obras dessa fase foram escritas e publicadas enquanto Rorty estava vivo; sua interpretação, então, não pode ser justificada pelo desconhecimento dos referidos estudos foucaultianos.

Referências Bibliográficas:

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. O uso dos prazeres e as técnicas de si. IN: **Ditos e escritos, volume V: ética, sexualidade, política**. 3º edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014, pp.187-211.

FOUCAULT, Michel. O cuidado com a Verdade. IN: **Ditos e escritos, volume V: ética, sexualidade, política**. 3º edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014, pp.234-245.

FOUCAULT, Michel. A Ética do Cuidado de Si como prática da Liberdade. IN: **Ditos e escritos, volume V: ética, sexualidade, política**. 3º edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014, pp.258-280.

FOUCAULT, Michel. Verdade, poder e si mesmo. IN: **Ditos e escritos, volume V: ética, sexualidade, política**. 3º edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014, pp.287-293.

FOUCAULT, Michel. 1982- O sujeito e o poder. IN: **Ditos e escritos, volume IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014, pp.118-140.

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a Política da Identidade. IN: **Ditos e escritos, volume IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014, pp.251-263.

RORTY, Richard. Identidade Moral e autonomia privada: o caso de Foucault. IN: **Ensaio sobre Heidegger e outros**. Lisboa, Instituto Piaget, 1999.

Critérios para produção de arte sacra imaginária no Brasil colonial, a partir das *Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia*

Criteria for the production of imagery sacred art in colonial Brazil, based in the *First Constitutions of the Archbishop of Bahia*

Danilo Pinto dos Santos
Mestrando em História
Universidade de Brasília
pedanilopinto@yahoo.com.br

Recebido em: 06/12/18
Aprovado em: 17/04/19

Resumo: O artigo propõe um estudo acerca dos critérios de produção da arte sacra imaginária, no século XVIII, do Brasil Colonial. Ancorado nas legislações do Concílio de Trento e nas *Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia*, organizadas por D. Sebastião Monteiro da Vide, o artigo tem como objetivo contribuir para processos de sistematização e análise da orientação canônico-pastoral para a produção da imaginária religiosa brasileira setecentista. Para isso, busca-se aqui trabalhar as categorias de representação e cultura, nos critérios de produção de arte sacra, no Brasil Colonial.

Palavras-chave: Arte sacra; imaginária; Brasil colonial.

Abstract: The article proposes a study about the production criteria of imagery sacred art, in the 18th century, of Colonial Brazil. Anchored in the legislations of the Council of Trent and the *First Constitutions of the Archbishop of Bahia*, organized by D. Sebastião Monteiro da Vide, the article aims to contribute to processes of systematization and analysis of the canonical-pastoral orientation for the production of 18th century religious imagery. To this end, we seek to work on the categories of representation and culture, in the criteria of production of sacred art, in Colonial Brazil.

Key words: Sacred art; imagery; colonial Brazil.

Na Colônia Portuguesa do Novo Mundo, a arte sacra foi um dos veios da mensagem da Contra Reforma, para a qual os critérios artísticos de produção custodiaram as proposições do Concílio de Trento. Estas legislações canônico-pastorais, presentes nas *Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia*¹, fonte deste estudo, materializaram parte do controle de representação das imagens, que assumiram um acento ideológico de combate às heresias, expansão e educação da fé cristã católica no Brasil Colonial. Consequentemente, foram limitadas as liberdades criativas dos

¹ Doravante, *Constituições Primeiras*.

artistas, foi estimulado o espírito de solenidade nos edifícios e atos de culto, bem como, houve uma melhoria nas condições de trabalho dos que atuavam no mercado religioso.

Os critérios de produção da imaginária sacra presentes nas *Constituições Primeiras* serão analisados a partir das categorias de representação e cultura. Para Stuart Hall (2016, p. 31), “representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura”. Neste sentido, as prescrições de produção artístico-imaginária favorecerão a reflexão da Contra Reforma, acerca do papel dos santos e da Virgem Maria na economia salvífica dos fiéis, aspecto fortemente combatido pela Reforma Protestante.

O culto aos membros do hagiológico cristão e a influência no *modus vivendi* da gente fiel foram a expectativa eclesiástica em torno das prescrições canônico-pastorais. A iconografia escolhida e o estilo artístico da retratação se encarregaram de, em um só tempo, traduzir os dogmas católicos que foram reafirmados e suscitar o culto santoral esperado. Tentou se articular a linguagem eclesiástica e a produção de sentido no comportamento esperado dos artífices e da gente fiel. O estudo em tela busca elementos nas diretrizes das *Constituições Primeiras* referentes a continuidade ou descontinuidade do prescrito e da evolução da compreensão da norma, pela imposição da comunidade crente que se formava no Brasil Colonial.

Crítérios de Produção de Arte Sacra Imaginária e Contra Reforma

Nos dias 03 e 04 de dezembro de 1563, ocupou-se o Concílio de Trento (1545-1563), em sua última sessão, a vigésima quinta, com o tema arte sacra, no específico da imaginária. A sessão se encarregou de responder à proposta de justificação pela fé de Martinho Lutero, no tocante à importância do culto aos santos na economia salvífica e da imaginária na vida de fé. A proposta reformista desconsiderou o papel dos santos e da virgem Maria no processo de salvação da comunidade crente.

Sendo, como é, conhecida a reação protestante não só contra o culto marial, mas também contra as representações de santos, a arte religiosa, pelo menos a imaginária, desaparece quase completamente nas regiões que aderiram ao movimento da reforma (ROCHA, 1996, p. 187).

O Concílio de Trento responderá ao problema, censurando a idolatria e reafirmando, peremptoriamente, a necessidade de prestar o culto aos santos. Reiterando as chamadas *dulia* (veneração aos anjos e santos) e *hiperdulia* (veneração à Virgem Maria) na vida da Igreja, o concílio apresenta uma normatização que, em um só tempo, contesta a Reforma Protestante e orienta a

produção da imaginária sacra. A orientação baseou-se nos seguintes pontos: a intercessão dos santos, sua invocação, o culto às relíquias e o uso legítimo das imagens; a veneração dos santos e mártires; o culto de *latria* (Jesus Cristo), *hiperdulia* (Virgem Maria) e *dulia* (Santos); o papel pedagógico da arte sacra; e o controle da representação (DENZINGER, 1963, p. 90).

O Concílio ainda apresentará medidas de controle da gramática iconográfica e da reprodução de imagens dos santos, ordenando a completa eliminação das obras distantes do proposto. “Mas se nestas santas e saudáveis práticas, se houverem deslizado alguns abusos; o santo Concilio deseja que sejam totalmente abolidos, de sorte que não se exponha imagem alguma de falso dogma e que dê aos ignorantes ocasião de perigoso erro” (DENZINGER, 1963, p. 90). As censuras impostas, juntamente com as medidas de controle que derivaram deste decreto, fizeram consolidar um programa estético pelo qual houve uma padronização da iconografia do mundo católico.

No campo da imaginária sacra, surgiram tratados que reforçaram o empenho apologético do Concílio de Trento, a partir da valorização do cristianismo primitivo e combate aos textos apócrifos, reiteramento do culto litúrgico aos santos e à Virgem Maria, normatização dos princípios artísticos e censura às reproduções de imagens distantes da ortodoxia da fé. Dentre as principais obras, destacam-se o *De imaginibus sacris et profanis* (1582), do Cardeal Gabriele Paleotti, e *De Historia Sacrarum Imaginum et Pictorarum Pro Vero Corum Usus Contra Abusus* (1594), de Jean Molanus da Universidade de Lovaina (ROCHA, 1995, p. 190) e (SERRÃO, 2012, p. 111).

A continuidade destes esforços, desenovelou-se nos âmbitos locais dos arcebispados, por meio das Constituições Sinodais.

As Constituições Sinodais e as Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia

Depois de confirmadas, pelo Papa Pio IV, em 1564, as diretrizes tridentinas² foram aplicadas aos contextos locais através das Constituições Sinodais dos (arce)bispados. No Reino de Portugal, para os arcebispados de Braga, Lisboa e Porto, foram publicadas as principais constituições canônico-pastorais, quais sejam, as *Constituições Synodales do Arcebispado de Évora* (1565), as *Constituições Extraugantes Primeyras do Arcebispado de Lisboa* (1588), as *Constituições Synodais do Bispado do Porto* (1585), *Constituições do Arcebispado de Braga* (1639) e as *Constituições Synodales do Bispado de Coimbra* (1639). Decerto, as conclusões do Concílio de Trento e as Constituições Sinodais dos

² Compilação das proposições do Concílio de Trento.

arcebispados da Metrópole serviram de inspiração para as iniciativas realizadas nos arcebispados das colônias ultramarinas.

No intervalo, entre a conclusão do Concílio de Trento (1563) e a publicação das *Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia* (1707), serviram de orientação canônico-pastoral à Igreja no Brasil Colônia as *Constituições do Arcebispado de Lisboa*, publicadas em 1588, posto que o Bispado da Bahia era sufragâneo ao Arcebispado de Lisboa até se tornar Sede Metropolitana e Primacial do Brasil, em 1676.

Confirmado pelo papa Clemente XI, D. Sebastião Monteiro da Vide aportou na Cidade da Bahia, em 22 de maio de 1702. Quinto na linha sucessória dos arcebispos da Sé Primacial, se tornou o arcebispo mais importante do período colonial, nas terras brasileiras. Em seu governo, reestruturou o Cabido da Sé, construiu o Palácio da Sé, organizou um catecismo para escravos, realizou inúmeras visitas pastorais, subdividiu o arcebispado com a criação de novas paróquias, regulamentou os serviços de justiça eclesiástica na Cúria Arquidiocesana e convocou o Sínodo Diocesano, em resposta às solicitações do Concílio de Trento, que resultaram nas *Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia* (SANTOS, 2011, p. 30).

Mesmo diante de extensa geografia eclesial, no ano anterior à convocação do sínodo, em 1706, o arcebispo “em quatro visitas correo toda a diocese” (SILVA, 1937, p. 227). Estas visitas pastorais lhe permitiram verificar que as *Constituições de Lisboa* não respondiam de modo apropriado à presença da Igreja Católica na Colônia Portuguesa, plasmada por distâncias incompreensíveis e a particular vida de fé da população crente autóctone, que ia se formando a partir da diversidade étnica. Mais adiante, reconhecerá D. Sebastião Monteiro da Vide, em 1707:

considerando nós, que as ditas *Constituições de Lisboa* se não podiam em muitas cousas accomodar a esta tão diversa Região, resultando dahi alguns abusos no culto Divino, administração da Justiça, vida e costumes de nossos subditos: e querendo satisfazer ao nosso Pastoral officio, e com opportunos remédios tão grandes damnos, fizemos, e ordenamos novas *Constituições*, e Regimento do nosso auditório e dos Officiaes de nossa justiça (CONSTITUIÇÕES PRIMEIRAS, 1853, p. 21).

A necessidade de tradução, pressuposta por D. Sebastião Monteiro da Vide, escondia ao Concílio de Trento um sistema conceitual não contemplado pelas *Constituições Sinodais de Lisboa*, a saber, os escravos e índios convertidos à fé cristã e as distâncias em que se encontravam os párocos dos fiéis. Observe-se que a tradução da constituição estrangeira foi reclamada, porque a realidade da comunidade crente, no Brasil Colonial, escapou ao prescrito.

Embora tenha havido a necessidade de tradução cultural das Constituições Primeiras, essa tarefa não se deu através de uma simples re-acomodação do conteúdo ou da linguagem. Neste sentido, auxilia-nos a reflexão de Walter Benjamin, para o qual a tradução não se reduz à uma mera transmissão de informações ou comunicação ao público alvo. “Ela não pode ser transmitida pelo mesmo motivo que no original, porque são completamente diferentes neste e na tradução, as relações entre conteúdo e linguagem” (CASTELO BRANCO, 2008, p. 34). Para o autor, a tradução mantém uma conexão com o original, por meio da traduzibilidade que está na essência da tarefa da tradução.

Neste sentido, “a tradução transplanta assim o original pelo menos para uma zona ou domínio mais válido e definitivo que qualquer transmissão, conseguindo aqui renascer sempre de novo e em diferentes aspectos” (CASTELO BRANCO, 2008, p. 34). Esta tarefa de tradução foi imprescindível para assimilação da mensagem da Contra Reforma no contexto eclesial colonial brasileiro. Por sua vez, possibilitou a catequização dos índios e escravos, a transmissão da importância do culto aos santos combatidos pela Reforma Protestante e a identificação de formas de controle intermediárias, entre o visitador episcopal e o vigário geral. Este esforço de tradução cultural é apresentado nas linhas subsequentes.

Conforme as disposições promulgadas na vigésima quarta sessão do Concílio de Trento, anualmente, deveriam ser realizados sínodos provinciais e, trienalmente, os concílios diocesanos. Inicialmente, pensava-se num Concílio Provincial, mas em virtude da vacância das dioceses de Pernambuco e São Tomé, e das limitadas condições de saúde do bispo do Rio de Janeiro, estando somente o bispo de Angola, D. Luís Simões, a atividade mudou-se em Sínodo Diocesano (COSTA e SILVA, 2011, p. 138). Instalado o Sínodo no tríduo da solenidade litúrgica de Pentecostes de 1707, o trabalho se desnovelou por mais três semanas, na residência do arcebispo. “Tratava-se evidentemente de ratificar o texto que há algum tempo vinha sendo elaborado, incorporando ou aclarando o que parecia faltar ou menos evidente que fosse” (COSTA e SILVA, 2011, p. 149). Embora aprovadas no ano de 1707, tenhamos em conta que as *Constituições Primeiras* só saíram do prelo em 1719.

As *Constituições Primeiras* serviram de orientação canônico-pastoral à Igreja no Brasil até o ano de 1899³. De modo geral, o ordenamento jurídico-pastoral prescrevia a vida sacramental e os

³ Para outras informações acerca das dioceses que adotaram as Constituições Primeiras, ver Eugênio Andrade Veiga (1977, p. 41-46).

atos de culto, a educação da fé dos escravos e indígenas, as instruções para admissão de novos ministros ordenados e sua manutenção, processos matrimoniais, a construção dos edifícios de culto e prédios eclesiásticos, dos atentados aos dogmas de fé confirmados na Contra Reforma. No conjunto, também estão dispostas a normativa tridentina para a produção da arquitetura e da arte sacra, adaptadas às necessidades da Igreja no Brasil Colônia.

Crítérios de Produção de Arte Sacra Imaginária nas Constituições Primeiras

Embora diluídas nas *Constituições Primeiras*, existe uma amplitude de orientações canônico-pastorais para a produção da arte sacra. Neste campo, que reúne obras de imaginária, pinturas, instrumentos musicais, objetos e paramentos litúrgicos, recolheremos e analisaremos os critérios para a produção da imaginária devocional. Dentro do recorte, delimitaremos a análise para os critérios referentes à feitura das imagens destinadas aos atos de culto, e, nelas, as imagens narrativas e imagens de retábulo.

Os critérios de produção artística apresentados nas *Constituições Primeiras* se relacionam à três realidades da Igreja presentes no ultramar português, a saber, à educação cristã da comunidade crente, ao combate às heresias da Reforma Protestante e práticas heterodoxas da vida de fé e aos excessos constatados na produção da imaginária sacra, pelo estilo da época ou gosto do artista.

O primeiro critério refere-se às imagens de retábulo⁴, pensadas para a composição do altar-mor. Para esta estrutura, deveriam ser produzidas imagens que retratassem Jesus Cristo, a Cruz Sagrada, Nossa Senhora, o apóstolo São Pedro, o orago da igreja e, havendo possibilidade, outros canonizados ou beatificados (CONSTITUIÇÕES PRIMEIRAS, 1853, p. 256). Seja observado que a presença de imagens dos santos no altar principal e a ordem escolhida se referem à sua função mediadora no catolicismo e à uma hierarquização dentro do hagiológico cristão católico, aspectos combatidos pelo Calvinismo.

se ponhão figuras dos mysterios, que obrou Christo nosso Senhor em nossa Redempção, por quanto com elas se confirma o povo fiel em os trazer á memoria muitas vezes, e se lembrão dos beneficios, e mercês, que de sua mão recebeo (CONSTITUIÇÕES PRIMEIRAS, 1853, p. 256).

Além da sugestão de que o retábulo também poderia ser narrativo, observe-se que a indicação acena para os principais núcleos da fé cristã, os mistérios da Encarnação e Ressurreição de Cristo, que estão a serviço da redenção dos fiéis.

⁴ Estrutura feita de madeira ou mármore, que fica detrás do altar.

A normativa presente nas *Constituições Primeiras* permite entrever uma prática produtora imaginária distante da realidade do retratado. “Que sejam decentes, e se conformem com os mysterios, vida, e originaes que representam” (CONSTITUIÇÕES PRIMEIRAS, 1853, p. 256). Carlo Ginzburg (2001, p. 118) teoriza que estes equívocos na iconografia cristã se deveram ao conteúdo narrativo escasso ou inexistente acerca dos membros do hagiológico. De todo modo, estava então prescrito que não houvesse desacordo entre a vida do retratado e a representação. Cada imagem deveria estar a serviço da reafirmação de um dogma de fé, ao propósito da catequese cristã ou de uma virtude cardeal ou teologal que inspirasse o *modus vivendi* da comunidade crente.

As orientações de produção da arte sacra também se referiam às suas formas espaciais, volumetria e estilo da imaginária. “Que as Imagens de vulto se fação daqui em diante de corpos inteiros, e ornados de maneira que se escusem vestidos, por ser assim mais conveniente, e decente” (CONSTITUIÇÕES PRIMEIRAS, 1853, p. 256). A observação de D. Sebastião Monteiro da Vide de que, em ordem estética, se produzissem as imagens, de modo a privá-las da necessidade de vestimentas, vigorará, apenas para as imagens de retábulo. Mais adiante, o arcebispo considerará uma exceção para o uso da vestimenta de imagens antigas. Esta recomendação não ganhará aceitação, no específico das imagens processionais, em virtude do peso das imagens de madeira. As imagens de vestir, ou imagens de roca, como são conhecidas, eram mais apropriadas ao ato de culto público itinerante.

Sobre as antigas imagens de vestir, as *Constituições Primeiras* determinam que sejam evitados excessos nos vestidos e cabelos, que a vestição seja feita na própria igreja e não em casa de particulares e que a vestimenta não sirva depois à outro uso que não o predito. O meticuloso controle, da prescrição do zelo referente à imaginária da Virgem Maria, revela a *hiperdulia*, honra e culto que distinguia a Mãe de Deus dos outros membros do hagiológico.

Com muito mais cuidado se guardará nas Imagens da Virgem Nossa Senhora; porque assim como depois de Deos não tem igual em santidade, e honestidade, assim convêm que sua Imagem sobre todas seja mais santamente vestida, e ornada (CONSTITUIÇÕES PRIMEIRAS, 1853, p. 256).

Além do culto à Virgem Maria, um dos sacramentos ocupa lugar especial da produção de arte sacra imaginária, qual seja, o sacramento da Eucaristia e os seus lugares de custódia, os sacrários. As *Constituições Primeiras* recomendam que os sacrários “se conservem com todo a decência possível, estando sempre no Altar maior, ou em outro, se o houver mais accommodado para o culto de tão Divino Sacramento” (CONSTITUIÇÕES PRIMEIRAS, 1853, p. 42). A

centralidade do sacrário no edifício de culto evidencia a importância do culto eucarístico, assumido a partir do Concílio Tridentino, na vida da Igreja. Não apenas o lugar nos altares, mas o ouro e tecidos que deveriam ser empregados no revestimento dos sacrários também atestam a importância: “Serão os ditos sacrários dourados por fora, e muito melhor se também forem por dentro: e quando não possa ser, serão por dentro forrados de setim, damasco, veludo raso carmesim, ou ao menos de tafetá da mesma côr” (CONSTITUIÇÕES PRIMEIRAS, 1853, p. 42).

Em vários trechos das *Constituições Primeiras*, verifica-se o emprego da palavra “decente” no que se refere à imaginária. Certamente, o texto refere-se à algumas retratações, consideradas indecorosas ao edifício de culto, sobretudo no que se refere aos membros do hagiológico que foram martirizados desnudos. Observe-se que no âmbito da Igreja universal, durante e após o Concílio de Trento, a censura à nudez apareceu em decretos dos pontífices Paulo IV, Pio V e Clemente VII (ROCHA, 1996, p. 189).

Tenhamos também em conta que quando foi concluído o Concílio de Trento, do qual as *Constituições Primeiras* são a sua adaptação nas terras ultramarinas, vigorava o estilo artístico maneirista, com as suas figuras *serpentinatas* de leve sinuosidade. Quando as *Constituições Primeiras* foram publicadas, estava em vigor o estilo artístico barroco, que exerceu demasiada influência na arte sacra portuguesa e brasileira. O estilo barroco, pelo esforço de convencimento que lhe é próprio, era marcado por dramaticidade, hipérbole nas representações e antíteses emocionais. Não raro, cometeram alguns excessos na produção da imaginária que suscitaram a advertência contra o que era considerado indecoroso à época.

Dentro da imaginária para o ato religioso dentro dos edifícios de culto, a única imagem que deveria permanecer sem a técnica pictórica é a retratação do crucificado, símbolo do cristianismo (CONSTITUIÇÕES PRIMEIRAS, 1853, p. 257). Esta proibição não valia para os lugares públicos, nos quais se podiam erigir cruzes e pintá-las de modo conveniente (CONSTITUIÇÕES PRIMEIRAS, 1853, p. 258). No entanto, havia a proibição, sob pena de excomunhão, de que a imagem do crucificado fosse esculpida em sepulturas ou lugares indignos. “Em modo algum pinte, abra, ou ponha imagem, e signal da Cruz no chão, aonde se lhe possão pôr os pés, nem também debaixo de alguma janela, nem aos pés das paredes em lugares immundos, e indecentes” (CONSTITUIÇÕES PRIMEIRAS, 1853, p. 257).

Os critérios para a produção da arte sacra imaginária também tocavam o específico das heterodoxas práticas de fé da população gentílica e do negro, aqui, introduzido, sobre os quais as

Constituições Primeiras dedicarão especial atenção no Livro V. Observe-se que, apenas a transmissão da proposta tridentina original, materializada nas *Constituições Sinodais de Lisboa*, não responderia de modo eficaz às necessidades formativas de uma comunidade crente diversa do ponto de vista das suas matrizes étnico-religiosas. A transmissão do prescrito precisou ser substituída pela traduzibilidade da normativa, a fim de que, num domínio mais válido, os critérios de produção da imaginária pudessem responder apropriadamente às necessidades da Igreja no Brasil Colonial.

Nesse específico, a tradução cultural se manifestará no documento através da solicitada atenção com relação à imaginária sacra produzida, por parte das autoridades eclesásticas constituídas. Era importante que não se reproduzissem elementos da prática sincrética e do misticismo, componentes heterodoxos da vida de fé das comunidades cristãs formadas por negros e índios.

Se incita também, vendo as Imagens dos Santos, e seus milagres, a dar graças a Deus nosso Senhor, e aos imitar; e encarrega muito aos Bispos a particular diligência, e cuidado que nisto devem ter, e também em procurar que não haja nesta matéria abusos, superstições, nem cousa alguma profana, ou inhonesta (CONSTITUIÇÕES PRIMEIRAS, 1853, p. 256).

Dos critérios apresentados, podem-se constatar os seguintes problemas enfrentados na produção da imaginária sacra, quais sejam, a disposição inadequada da imagem no lugar de culto, o desacordo entre o retratado e a representação, técnicas pictóricas e vestimentas inapropriadas ao ornamento da imagem, imaginária inadequada à ortodoxia da fé. Estes aspectos constituem alguns dos distanciamentos das imagens do serviço à que prestavam no culto cristão, na defesa da fé e na catequese.

A linguagem apologética dos critérios de produção da imaginária sacra

As *Constituições Primeiras*, à semelhança dos decretos do Concílio de Trento, assumiram a linguagem apologética, no contexto da cristandade, em resposta às afirmações da Reforma Protestante. A linguagem figura neste artigo como um dos sistemas de representação, por meio do quais foi reafirmado o sentido do culto aos membros do hagiológico cristão, no período da Contra Reforma. Sustenta a nossa reflexão o pensamento de Stuart Hall (2016, p. 37), para o qual “qualquer som, palavra, imagem ou objeto que funcione como signo, que sejam capazes de carregar e expressar sentido e que estejam organizados com outros em um sistema, são, sob esta ótica, linguagem”.

O estilo apologético da representação dar-se-á por meio de alguns imperativos: do incentivo ao culto *dulia*, *hiperdulia* e *latria* e da condenação da idolatria; da condenação da representação de imagens inspiradas nos textos apócrifos e no imaginário popular; do enfrentamento das práticas de fé gentílicas associadas ao hagiológico cristão; da hierarquização na disposição das imagens sacras no retábulo (ROCHA, 1996, p. 190).

As *Constituições Primeiras*, em um só tempo, reforçaram o culto aos santos (*dulia*), à Virgem Maria (*hiperdulia*) e a Jesus Cristo (*latria*) e a condenação da idolatria que reconhecia a presença da divindade nas imagens. Observamos que a própria normatização denunciava a prática idolátrica combatida, no cotidiano da comunidade dos fiéis, no Brasil Colônia. “Sejão veneradas; não por que se creia que nellas ha alguma Divindade” (CONSTITUIÇÕES PRIMEIRAS, 1853, p. 10). Em virtude disto, o culto ao hagiológico cristão foi duramente criticado e a imaginária, em muitos lugares da Europa, destruída no período da Reforma Protestante. Neste sentido, considera o documento:

O uso das sagradas Imagens de Christo nosso Senhor, de sua Mai Santissima, dos Anjos, e mais Santos é approvedo pela Igreja Catholica, que manda as haja nos Templos, e sejão veneradas; não por que se creia que nellas ha alguma Divindade, porque devão ser veneradas; mas porque o culto, que se lhes dá, se refere sómente, ao que ellas representam (CONSTITUIÇÕES PRIMEIRAS, 1853, p. 10).

A vivência do catolicismo na Colônia Portuguesa no Novo Mundo assumiu feições heterodoxas em alguns lugares no seio da comunidade crente. Isto deveu-se a dois fatores, quais sejam, o distanciamento geográfico dos fiéis de um acompanhamento eclesiástico e o encontro da fé cristã com as práticas religiosas da população autóctone e da população africana, aqui, introduzida. Estas práticas destoantes do prescrito foram chamadas, respectivamente, de misticismo e sincretismo. O misticismo desenvolveu-se no interior da geografia eclesial arquidiocesana, onde não foi introduzida a escravidão, enquanto que o sincretismo na faixa litorânea. Sobre estes riscos, se encarrega as *Constituições Primeiras* de advertir a produção de imagens sacras passíveis de inspiração no imaginário popular e nos textos apócrifos ou suscitadas por uma vivência da fé cristã desviante da ortodoxia:

vendo as Imagens dos Santos, e seus milagres, a dar graças a Deos nosso Senhor, e aos imitar; e encarrega muito aos Bispos a particular diligencia, e cuidado que nisto devem ter, e tambem em procurar que não haja nesta materia abusos, superstições, nem cousa alguma profana, ou inhonesta (CONSTITUIÇÕES PRIMEIRAS, 1853, p. 256).

Outro aspecto da proposta apologética e catequética das *Constituições Primeiras* ganha plasticidade na hierarquização dos membros do hagiológico nos retábulos dos altares. Recorde-se

que um dos aspectos questionados pela Reforma Protestante refere-se à distinção da Virgem Maria em relação aos outros santos. No espírito do Concílio, as Constituições reforçarão a distinção da Virgem Maria, abaixo de Jesus Cristo e superior aos Santos, entre os membros do hagiológico, no edifício de culto. Esta orientação é retrato do seu lugar no ato de culto e na vida da Igreja Católica.

E no que toca á preferéncia dos lugares, que entre si devem ter nos Altares, declaramos, que sempre as Imagens de Christo nosso Senhor devem preceder a todas, e estar no melhor lugar; e logo as da Virgem nossa Senhora; e depois a de S. Pedro Príncipe dos Apostolos: e que a do Patrão, e Titular da Igreja terá o primeiro, e melhor lugar, quando no mesmo Altar não estiverem Imagens de Christo nosso Senhor, ou da Virgem Nossa Senhora (CONSTITUIÇÕES PRIMEIRAS, 1853, p. 256).

Por fim, observamos que a linguagem apologética empregada nas *Constituições Primeiras*, através dos signos normativos para o cânone da imaginária, estiveram a serviço do sistema de representação fomentado na Contra Reforma. Este sistema de representação no Brasil Colônia incorporou novos significados, se comparado ao seu similar português. Enquanto nos arcebispados da Metrópole Portuguesa o aspecto apologético manifestou-se na reativação de edifícios de culto paleo-cristãos e lugares tradicionais de veneração às relíquias, na Colônia Portuguesa se reforçou o culto às relíquias e santos que reforçavam os dogmas católicos, ao mesmo tempo que custodiava a produção da imaginária sacra das práticas do misticismo e sincretismo que, em um lugar ou outro, assinalava a vida de fé da gente fiel no Arcebispado da Bahia.

Os processos de negociação para tradução cultural das prescrições tridentinas, que resultaram na constituição sinodal brasileira, foram imprescindíveis. Uma cultura eclesial de produção da imaginária sacra foi formada, a partir de “mapas conceituais compartilhados, sistemas de linguagem compartilhada e códigos que governam as relações de tradução entre eles” (HALL, 2016, p. 42). Contudo, seja observado que, mesmo com o processo de tradução normativa, a Igreja manteve o espírito tridentino das anteriores constituições lisboetas. Neste sentido, existe a permanência dos critérios de produção como forma de custodiar a ortodoxia do culto aos membros do hagiológico, através da correta retratação dos santos.

O desdobramento da jurisdição procurou responder aos elementos trazidos pelas referências étnico-religiosas dos indígenas, aqui, encontrados e dos afrodescendentes, aqui, inseridos. Na leitura de Stuart Hall (2016, p. 42), “estabilizam o sentido dentro de diferentes linguagens e culturas”. No entanto, os processos de negociação não deixaram de lado a linguagem apologética e o conteúdo dogmáticos assumidos, desde a formulação dos decretos do Concílio de Trento, no séc. XV. Embora haja traduzibilidade, as adaptações acontecerão dentro do sistema de

representação mencionado. Sobre a imaginária sacra dentro do sistema de representação tridentino no Brasil Colonial, versamos no tópico seguinte.

A imaginária sacra dentro do sistema de representação

O estabelecimento dos critérios de produção de arte sacra imaginária permitiu o compartilhamento de uma interpretação semelhante dos signos do hagiológico, dentro de um sistema de representação. Houve então um intercâmbio de sentido entre os sujeitos eclesiais, quais sejam, a hierarquia eclesiástica, custodiadora da normatividade, e a comunidade crente no usufruto da imaginária na vida de fé. “A relação entre coisas, conceitos e signos se situa, assim, no cerne da produção do sentido na linguagem, fazendo do processo que liga esses três elementos o que chamamos de “representação” (HALL, 2016, p. 38). Na sequência, apresentaremos características da imaginária sacra produzida, a partir dos critérios presentes nas *Constituições Primeiras*, dentro do sistema de representação tridentino.

Antes, porém, é importante ter em conta que, entre a promulgação dos decretos conciliares e o surgimento das constituições sinodais, surgiram tratados que se encarregaram de apresentar uma gramática iconográfica, de acordo com a normatividade dogmática definida ou reafirmada pelo Concílio de Trento. A exemplo disto, citamos as obras *Evangelicae Historiae Imagines* (1593), do Pe. Jerônimo Nadal, e *Orbita Probitatis* e o *Veredicus Christianus*, de Johannes David. Segundo Vítor Serrão (2012, p. 125), as obras destes autores possuíram bastante impacto nas sociedades ibero-americanas e luso-indianas para regulamentar o cânone das imagens, a partir do Concílio de Trento.

Neste sentido, constatamos a existência de manuais práticos que, muito provavelmente, orientaram os artífices na produção da imaginária, no Brasil Colônia, antes da publicação das *Constituições Primeiras*. Se é verdade que as oficinas conventuais e as escolas regionais utilizaram-se destas obras, muito possivelmente já existia um clima na produção que permitiu acolher as legislações presentes nas *Constituições Primeiras*. Observamos, ainda, que estas obras tinham a finalidade de apresentar estampas que correspondiam aos cânones imagéticos tridentinos, diferentemente, dos tratados teológicos mencionados anteriormente, cuja finalidade consistia na apresentação da teoria que respaldava a legislação conciliar no campo da arte sacra.

Como já foi dito, ao tratar da imaginária, as *Constituições Primeiras* mencionam no culto de *latria* a imagem de Jesus Cristo, no culto de *hiperlatria* a imagem da Virgem Maria, e no culto de *dulia* a imagem de São Pedro. O incentivo da veneração aos santos e à Virgem Maria vêm em defesa dos seus papéis na tarefa de mediação da fé, entre Deus e a humanidade. Observe-se que os

aspectos reafirmados pelo Concílio, também, no específico da imaginária, foram justamente aqueles postos em dúvida pela Reforma Protestante. Nesta perspectiva, apresentamos o sentido da representação apologética, dos membros do hagiológico mencionados nas *Constituições Primeiras*.

O Concílio de Trento reforçava o lugar ocupado por Jesus Cristo, dentro do Cristianismo Católico. Jesus Cristo foi reafirmado como Filho Unigênito de Deus, em torno do qual aconteceram os mistérios centrais da fé cristã, quais sejam, encarnação e ressurreição. Reforçando a virgindade de Maria, a arte da Contra Reforma defende “que Maria foi virgem tanto antes quanto depois do parto, que foi a Mãe de Deus e não somente a Mãe de Jesus, e que, finalmente, não participou do pecado original” (MALE, 1952, p. 161). A imagem de São Pedro, por sua vez, reforça o lugar de autoridade do pontífice sobre a Igreja, o papa como sucessor de Pedro, e o caráter de unidade e universalidade da Igreja. A imagem de São Pedro é correlata à Cátedra de São Pedro, em Roma, “ela simboliza a perpetuidade da doutrina e a promessa da infalibilidade que lhe foi feita; ela tem triunfado sobre todas as heresias no transcurso dos séculos” (MALE, 1952, p. 163).

Embora não sejam mencionados explicitamente nas *Constituições Primeiras*, membros do hagiológico cristão e narrativas em torno dos mistérios da encarnação e da ressurreição ganharam plasticidade na produção da imaginária sacra. Em torno do mistério da encarnação, destacam-se as cenas da anunciação, da natividade, adoração dos pastores e adoração dos reis magos. Em torno do mistério da paixão, morte e ressurreição de Cristo, as cenas da flagelação, o Cristo atado à coluna, o Senhor dos Passos e o Senhor Morto (MALE, p. 176-179). Dentro do hagiológico, destacam-se ainda a devoção aos anjos da guarda, Santa Ana e São João, pais da Virgem Maria, Santa Bárbara, São Roque, Santo Antônio, São Francisco de Assis, Santa Teresa D’Ávila.

Os critérios definidos pelas *Constituições Primeiras* para a composição da imaginária devocional foram utilizados pelas oficinas conventuais e escolas regionais na produção da arte sacra, e influenciaram sobretudo as produções em estilo barroco e rococó. Ponderamos isto, dado que a promulgação das *Constituições Primeiras* ocorreu no contexto da transição do estilo maneirista para o estilo barroco. Retrato desta aplicabilidade, foram as obras da imaginária devocional produzidas pelas escolas regionais do Maranhão, da Bahia e de Minas Gerais, no século XVIII, cujos seus principais autores foram Simão da Cunha, Francisco das Chagas e Aleijadinho, respectivamente.

A imaginária sacra dentro do sistema de representação tridentino permitiu a formação de uma cultura de adoração ao Cristo, veneração à Virgem Maria e aos membros do hagiológico no

seio da comunidade crente. Esta cultura apresentava-se manifesta na sociedade do Brasil Colonial, sobretudo, através dos atos de culto públicos: missas, novenas, procissões, peregrinações, entre outros.

O controle da representação na produção da arte sacra imaginária

O sistema tridentino construído, a partir da legislação para produção da arte sacra, sob o signo de uma linguagem apologética, com a finalidade de garantir a ortodoxia da fé, também possuiu rígido mecanismo de controle de representação. Com esta finalidade, foram constituídos visitantes episcopais e inquisidores, como também foram atribuídas funções de inquirição para meirinhos, sacristãos e párocos.

As *Constituições Primeiras* previram, entre as atribuições dos visitantes apostólicos, a averiguação da falta de decoro na retratação, excessos causados pelo estilo artístico, elementos de misticismo e sincretismo e outros desvios da ortodoxia da fé, “Para que nas Imagens Sagradas se evitem totalmente as superstições, abusos, profanidades, e indecências (...) encarregamos muito a nossos Visitadores, e mais ministros” (CONSTITUIÇÕES PRIMEIRAS, 1853, p. 258).

As medidas ainda solicitavam exames que pudessem constatar heresias que portassem declarações contrárias aos núcleos centrais da fé cristã e declarações conciliares. “Façam exame, se nas Sagradas Imagens, assim pintadas, como de vulto, ha algumas indecencias, erros, e abusos contra a verdade dos mysterios Divinos, ou nos vestidos, e composição exterior cousa contra a fórma de direito, e nos sas Constituições” (CONSTITUIÇÕES PRIMEIRAS, 1853, p. 258).

Fora a inquirição em torno da representação imaginária, havia ainda a orientação de como proceder com as produções, que não estivessem de acordo ao prescrito pelas *Constituições Primeiras*. A aplicação da normatividade subtraiu a possibilidade de encontrarmos vestígios de desacordo da legislação tridentina.

E as que acharem mal, e indecentemente pintadas, ou envelhecidas, as fação tirar dos taes lugares, e as mandarão enterrar nas Igrejas em lugares apartados das sepulturas dos defunctos. E os retabulos das pintadas, sendo primeiro desfeito em pedaços, se queimarão em lugar secreto, e as cinzas se deitarão com agoa na pia baptismal, ou se enterrarão, como das Imagens fica dito. E o mesmo se observará com as Cruzes de páo (CONSTITUIÇÕES PRIMEIRAS, 1853, p. 258).

Aos esforços dos visitantes episcopais, somavam-se outros atores que deveriam empenhar-se no exercício do controle, como os sacristãos, meirinhos e párocos, sob pena de

punições canônicas nos casos de descumprimento. As recomendações do meirinho são retrato deste reforço de averiguação.

E mandamos ao nosso Meirinho, sob pena de ser suspenso de seu ofício a nosso arbitrio, que onde quer que achar uns paineis, a que chamão ricos feitos, e em que estão muito mal pintados alguns Santos, os leve ante nosso Vigario Geral, que procederá nesta materia como lhe parecer justo, e conveniente, não permittindo se vendão paineis, que em lugar de exercitar a devoção provoquem a riso (CONSTITUIÇÕES PRIMEIRAS, 1853, p. 257).

Além destas figuras, haviam outros dispositivos de controle da imaginária sacra como os inventários e livros de registros, a fim de evitar a simonia. Sob esta responsabilidade, também estavam os párocos, sob pena de punições canônicas, em caso de descumprimento (CONSTITUIÇÕES PRIMEIRAS, 1853, p. 10 e 261). Todos estes mecanismos de proteção só reforçavam o papel importante da linguagem imagética no sistema de representação tridentino, como nos garante Vítor Serrão:

a eficácia dos visitantes episcopais e dos inquisidores foi também activa em contextos ultramarinos, onde o cristianismo se confrontava com a tradição das religiões vigentes e o exercício de “práticas gentílicas”, e onde, por isso, a força convincente das imagens de culto se reforçava em termos de importância estratégica (SERRÃO, 2012, p. 124).

O exercício do controle dificultou a posterior averiguação da descontinuidade da norma, no desacordo entre o prescrito pelas *Constituições Primeiras* e o praticado pelos encomendantes e artistas. Vítor Serrão defende que, em ordem da moral tridentina, consolidou-se uma desconstrução às avessas, chamada de deriva iconoclástica, que se manifestou da seguinte forma:

iconoclasma inconsciente, auto-flagelador, destruidor do outro, correctivo por razões morais, políticas e estéticas, de intuito propiciatório, esconjuração do medo, apagamento da memória, exegese, afirmação da cultura superior, afirmação utópica. Destruir para conservar valores, afirmar estratégias, impor critérios, ‘supremos’, afirmar uma iconofilia superior (SERRÃO, 2012, p. 120).

Os critérios mencionados por Vítor Serrão constituem parte das medidas de proteção da Igreja Católica à produção das imagens de arte sacra. As medidas protecionistas foram materializadas na legislação canônica e nas autoridades constituídas para o controle da produção. Ambas estavam a serviço da manutenção do poder discursivo da Igreja e dos seus propósitos na Colônia Portuguesa. De modo que a expansão e a formação da comunidade crente, a manutenção da ortodoxia da fé, a afirmação do culto cristão católico aos membros do hagiológico, o combate às heresias protestantes, o enfrentamento das práticas de fé gentílicas, a inspiração do comportamento

dos fiéis e a reafirmação dos dogmas de fé sempre estiveram subjacentes aos critérios de produção da imaginária sacra presentes nas Constituições Primeiras.

Considerações Finais

O presente estudo procurou apresentar a legislação para a produção da imaginária sacra na Bahia Colonial, a partir das *Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia*, no século XVIII. Os critérios de produção de imagens sacras estiveram a serviço da defesa da fé católica, expansão da mensagem cristã e catequese da gente fiel. De modo geral, buscaram custodiar a contribuição da Virgem Maria e dos membros do hagiológico cristão, no processo salvífico da gente fiel, aspecto duramente contestado pela Reforma Protestante.

Inferimos que houve uma evolução da normatividade, entre a promulgação dos decretos do Concílio de Trento e a publicação das *Constituições Primeiras*. Entre um e outros, constituições sinodais, tratados teológicos e gramáticas da iconografia cristã esforçaram-se por traduzir e aplicar a proposta do Concílio de Trento nas realidades locais dos arcebispados portugueses e ultramarinos. No específico do Brasil Colônia, a realidade da comunidade crente, marcada por distâncias incomensuráveis dentro dos seus recortes eclesiais e pelo encontro da fé cristã com as práticas de fé das populações autóctones e gentílicas, plasmaram as prescrições tridentinas que viram-se obrigadas à uma tradução cultural.

Esta tradução cultural desdobrou os critérios de produção, denotando a existência de práticas artísticas e religiosas heterodoxas, ao tempo único que guarneceu o sistema de representação da Contra Reforma. Explorou, ainda, a imaginária sacra, dentro das suas possibilidades de retratação e da ortodoxia católica, em torno dos mistérios centrais da fé cristã, encarnação e ressurreição. E decretou rígidas formas de controle da representação, por visitantes ou dispositivos, a fim de protegê-las das heresias, sincretismos e misticismos existentes nas práticas da comunidade dos fiéis.

Referências Bibliográficas:

ALBERIGO, Guiseppe. **História de los concílios ecumênicos**. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1993.

CASTELO BRANCO, Lúcia. **A tarefa do tradutor de Walter Benjamin: quatro traduções para o português**. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008.

CONSTITUIÇÕES PRIMEIRAS DO ARCEBISPADO DA BAHIA. Feitas e ordenadas por D. Sebastião Monteiro da Vide. São Paulo: Typographia 2 de Dezembro, 1853.

DEZINGER, Enrique. **Manual de los símbolos, definiciones y declaraciones de la iglesia em matéria de fé e costumbres**. Barcelona: Editora Herder, 1963.

FEITLER, Bruno; SOUZA, Everton Sales. **Igreja no Brasil: normas e práticas durante a vigência das Constituições Primeiras do Arcebispo da Bahia**. São Paulo: Editora UNIFESP, 2011.

FLEXOR, Maria Helena Ochi. **Igrejas e conventos da Bahia**. Brasília: IPHANQ/Programa Monumenta, 2010. 3 v.

FLEXOR, Maria Helena Ochi. O Concílio de Trento e as Constituições Primeiras do Arcebispo da Bahia: “programa” da arquitetura e arte Sacras no Brasil. In: HERNÁNDEZ, Maria Herminia Olivera; LINS, Eugênio de Ávila. **Iconografia: pesquisa e aplicação em estudos de artes visuais, arquitetura e design**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 206-251.

FERREIRA, Sílvia. O impacto das diretrizes tridentinas na produção da arte na talha de estilo nacional: o exemplo da escola de Lisboa. In: FRANCO, José Eduardo; RODRÍGUEZ, José Ignacio Ruiz; ABREU, Jose Paulo Leite de; CIESZYNSKA, Béata (org.). **Concílio de Trento: inovar en la tradición, historia, teología y proyección**. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 2016. p. 453-463.

GINZBURG, Carlo. **Olhos de Madeira: nove reflexões sobre a distância**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GOUVEIA, Antônio Camões; BARBOSA, David Sampaio; PAIVA, José Pedro (org.). **O Concílio de Trento em Portugal e nas suas conquistas: olhares novos**. Lisboa: Centro de Estudos de História da Religiosa, 2014.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio: Apicuri, 2016.

LOEWEN, Andrea Buchidid. A Contra-Reforma, o ornamento na arte e a arquitetura religiosa. In: **Revista Limiar**, v. 2, n. 3, 2º semestre 2014.

MALE, Émile. El arte religioso después del Concílio de Trento. In: MALE, Émile. **El arte religioso del siglo XII al siglo XVIII**. México: Fondo de Cultura Económica, 1952.

ROCHA, Manuel Joaquim Moreira da. Dirigismo na produção da imaginária religiosa nos séculos XVI-XVIII: As Constituições Sinodais. In: **Separata da Revista Museu**, IV Série, n. 5, 1996, p. 187-202.

SERRÃO, Vítor. Impactos do Concílio de Trento na arte portuguesa entre o Maneirismo e o Barroco (1563-1750). In: GOUVEIA, Antônio Camões; BARBOSA, David Sampaio; PAIVA, José Pedro (org.). **O Concílio de Trento em Portugal e nas suas conquistas: olhares novos**. Lisboa: Centro de Estudos de História da Religiosa, 2014. p. 103-132.

SILVA, Cândido da Costa e. **Os Segadores e a Messe: o clero oitocentista na Bahia**. Salvador: EDUFBA, 2000.

SILVA, Ignácio Accioli de Cerqueira e. **Memórias históricas e políticas da Província da Bahia**. Anotador Dr. Braz do Amaral. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1937. vol. 5.

VEIGA, Eugênio Andrade. **Os párocos no Brasil no período colonial**. Coleção Cardeal Brandão Vilela. Salvador: UCSal, 1977.

Darcy Ribeiro: uma interpretação evolucionista da América Latina

Darcy Ribeiro: an evolutionist interpretation of Latin America

Rafael Gomes Nogueira Pereira

Mestrando em História

Universidade Federal de Goiás

rafaelgnp@gmail.com

Recebido em: 07/07/2019

Aceito em: 29/09/2019

Resumo: O presente artigo discorre sobre a visão de mundo evolucionista de Darcy Ribeiro, desenvolvida como uma forma de compreender a realidade latino-americana. O antropólogo teve como horizonte a tentativa de desvendar os motivos que levaram as sociedades latino-americanas a uma situação de atraso e penúria. Para construir sua explicação, Ribeiro recorre ao evolucionismo sociocultural para conceber uma teoria global do desenvolvimento das sociedades humanas, pensando como a América Latina se insere nesse desenvolvimento histórico.

Palavras-Chave: Darcy Ribeiro; visão de mundo evolucionista; América Latina.

Abstract: This article discusses Darcy Ribeiro's evolutionist perspective developed as a way to understand Latin American reality. The anthropologist tries to unravel the reasons that led Latin American societies to a context of delay and shortage. To build his argument, Ribeiro resorts to sociocultural evolutionism to conceive a global theory of human societies' development thinking how Latin America forms part of this historical development.

Key words: Darcy Ribeiro; evolutionist perspective; Latin America.

Introdução

Darcy Ribeiro consagrou-se como um proeminente intelectual na cultura brasileira do século XX. Seja por sua contribuição ao campo antropológico, seja pela sua atuação política, seu nome integra-se ao conjunto de pensadores e atores sociais que tentaram compreender, discutir e transformar o Brasil. O presente artigo busca apresentar a visão de mundo de Darcy Ribeiro naquilo que concerne a sua interpretação sobre a formação das sociedades latino-americanas. Tentaremos, através do conceito de “visão de mundo” de Lucien Goldmann, demonstrar que Ribeiro desenvolveu um estudo sistemático sobre as sociedades latino-americanas, buscando compreender as razões de nosso atraso no contexto do sistema capitalista. De antemão, podemos afirmar que, para Ribeiro, “atraso” é definido como a situação política, social e econômica, presente

nos países expropriados ao longo do processo de colonização, iniciado a partir do século XVI. Ao serem submetidas ao domínio europeu, estas nações não conseguiram ingressar plenamente na modernidade capitalista, tornando-se a retaguarda no desenvolvimento econômico global. Para formular sua teoria, Ribeiro propõe uma abordagem evolucionista das sociedades humanas, centrada no avanço tecnológico.

Lucien Goldmann define “visão de mundo” como uma interpretação da realidade que se fundamenta por perspectivas teóricas e sociais de diferentes campos, formando um quadro de compreensão que busca abarcar a totalidade de um fenômeno (GOLDMANN, 1978). No caso em questão, a visão de mundo de Ribeiro fundamenta-se sobre o seguinte pilar: quais razões legaram à América Latina o atraso, retrocesso e dificuldade de acompanhar o desenvolvimento do capitalismo industrial? Na busca de respostas, o antropólogo elabora seu estudo sobre a formação dos países latino-americanos, realizando uma análise de cunho histórico que insere a América Latina em um contexto global da evolução das sociedades humanas. Como pontua Mércio Pereira Gomes (2000), Darcy desenvolveu uma atualização da teoria da evolução cultural, buscando explicar o desenvolvimento social a partir de escalas evolutivas movidas pelo desenvolvimento tecnológico. Buscaremos discorrer sobre a elaboração de sua teoria evolucionista aplicada ao desenvolvimento das sociedades latino-americanas, concentrando-nos em demonstrar as razões do atraso dessa região quando comparada a outras.

Com essas considerações iniciais, o artigo será guiado pelas seguintes linhas analíticas: primeiramente, definiremos os espaços institucionais pelos quais passou o “jovem Darcy” em formação, tentando levantar as referências teóricas que iniciaram sua vida intelectual. Portanto, a essa altura, buscaremos analisar as principais influências durante sua formação primária e, posteriormente, universitária, destacando a modelagem do pensamento de Ribeiro; em um segundo momento, abordaremos como sua visão de mundo foi construída na tentativa de compreender os motivos do atraso latente dos latino-americanos, propondo uma interpretação histórica. Por último, ressaltaremos que sua interpretação evolucionista acerca do desenvolvimento das sociedades latino-americanas está contida em grande medida no livro *O Processo Civilizatório*, mas encontra eco em outras publicações que também aparecem em nosso texto¹.

1 A extrema relevância desse livro e o motivo de nossa escolha como obra principal é levantada por Gomes (2000, p. 76). *O Processo civilizatório* é a obra de Ribeiro que melhor expressa sua elaboração do Evolucionismo Sociocultural. Em nossa argumentação recorreremos com frequência a essa obra, mas, sempre que necessário, fazendo uso de outros livros que corroboraram para nossa linha de pensamento.

A autora Helena Bomeny (2001, p. 25) nos lembra que o antropólogo possuía uma “sedução” pela saída salvacionista, pensando em uma possibilidade de avanço e progresso social para salvar as nações atrasadas². Assim, analisaremos a construção da visão de mundo de Ribeiro no que concerne a sua interpretação sobre o atraso das sociedades latinas, ressaltando sua apropriação do evolucionismo sociocultural na elaboração de suas obras e a saída por ele vislumbrada para esse quadro de retrocesso.

Darcy Ribeiro: esboço de uma trajetória

Nascido em 1922, na cidade de Montes Claros, Darcy Ribeiro era filho de um garimpeiro e lavrador, Reginaldo Ribeiro dos Santos, e de uma professora de jovens adultos, Josefina Augusta da Silva Ribeiro, conhecida como “Dona Fininha”. Advindo de uma família de tradição rural, a infância de Darcy encontrou limites, tanto estruturais, quanto geográficos, para fornecer ao futuro antropólogo condições de estudos ideais para seu desenvolvimento intelectual. Contudo, duas personagens se apresentaram ao jovem rapaz como essenciais para uma mudança de perspectiva: sua mãe, Dona Fininha, e seu tio, Doutor Plínio Ribeiro, médico de formação.

Da primeira, ele herdou os vestígios de sua dedicação aos estudos e, mais adiante, seu alinhamento com as causas educacionais. Professora de alunos com idade avançada, a mãe do jovem garoto tinha a tarefa de alfabetizar alunos de mais de 75 anos. Acompanhando as lições ensinadas por sua mãe, Darcy – que àquela altura se encontrava com quase uma década de vida - auxiliava os alunos no ato da escrita e da alfabetização, ajudando, quando necessário, os senhores e senhoras que frequentavam a classe a segurarem o lápis. Tal esforço levou o jovem rapaz a descobrir o valor da educação, sua capacidade de mudar vidas e, mais do que isso, ajudou-o a despertar sua condição de intelectual. Como aponta André Lopes Mattos acerca desse período,

Darcy situa mais ou menos na mesma época o despertar de sua própria condição intelectual, ainda que, nos primeiros anos da década de 30, com alguns poucos milhares de habitantes, Montes Claros não pudesse oferecer muito a quem quer que tivesse alguma pretensão no mundo das letras (MATTOS, 2007, p. 20).

Nota-se, pela narrativa acima, que as aulas de sua mãe contribuíram para despertar sua atenção para uma vida de reflexão e estudo. O que, todavia, Darcy fez para aprofundar-se na vida

2 A autora ressalta essa perspectiva para o caso brasileiro. Segundo Bomeny, Darcy Ribeiro se tornou um intérprete do Brasil, tentando construir um “olhar positivo da cultura brasileira” (2001, p. 58). Contudo, defendemos que esse espírito transformador também foi aplicado a suas discussões sobre a formação latino-americana.

intelectual descortinada naquela ocasião? A essa altura, surge a segunda personagem citada anteriormente, Plínio Ribeiro. Seu tio, médico de renome, era considerado o principal intelectual da cidade, possuidor de uma biblioteca com exemplares dos maiores nomes da literatura ocidental. Foi nesse espaço que Darcy entrou em contato com o mundo das letras; frequentador assíduo da biblioteca do “Tio Plínio”, ele leu, entre outros autores, Alexandre Dumas, Victor Hugo, Augusto dos Anjos e Vargas Vilas (MATTOS, 2007, p. 21). As janelas de possibilidades abertas pelos livros colocados à disposição por seu tio foram os mecanismos encontrados por ele para ultrapassar certos limites impostos por Montes Claros e, mais importante, foram a estrada pela qual ingressou na vida intelectual, abandonando de vez a possibilidade de se tornar herdeiro das terras paternas. Observa-se:

Mas, sobre o contato com o mundo “exterior”, é preciso, ainda, destacar, em sua retrospectiva, a presença de seu tio, Plínio Ribeiro, médico, “principal intelectual da cidade”, cuja influência contribui para Darcy tornar-se, de fato, intelectual, livrando-se da possibilidade de tornar-se herdeiro de terras da família paterna, destino promissor para um descendente de importantes fazendeiros da região (MATTOS, 2007, p. 21).

Darcy, já no início de sua adolescência, cumpria um dos requisitos iniciais para a vida reflexiva: a partir da leitura das obras literárias encontradas na biblioteca de seu tio, toma para si a perspectiva de que a vida humana, em sua existência social, se fundamenta em relações múltiplas e complexas. As páginas consumidas na juventude alimentaram sua paixão pelas letras clássicas e a necessidade de um conhecimento multifacetado da realidade humana. Somando-se a isso, sua passagem pelo PCB o ensinou a necessidade de se mobilizar teorias dos mais diversos campos para a transformação da realidade social.

Ribeiro assume a multiplicidade e complexidade do real, o que o leva ao longo desenvolvimento de sua explicação contida no livro, à mobilização de diversas áreas do saber para, ao final, tentar formular uma interpretação com coerência teórica. Ao admitir a necessidade de mobilizar as mais variadas disciplinas, análises e explicações, ele agrega sínteses contraditórias para tentar responder à indagação que o movia. Como Goldmann destaca, o intelectual agrega explicações variadas e advindas de diversos locais, pois assume a complexidade da realidade:

O homem de ciência, porém, deve compreender ao máximo a realidade; é o único critério legítimo para julgar o valor de sua obra. Se, para obter esse resultado, deve constar uma totalidade de fatos cuja a soma não é compreensível por *qualquer* das visões de mundo existentes [...] (GOLDMANN, 1978, p. 48).

A leitura dessas obras despertou-lhe o interesse pelas letras, pelo estudo e pela política. O caminho das letras se iniciara; a realidade, até então fechada no “sertão” mineiro, abriu-se a partir das linhas dos gênios ancestrais. Contudo, faltava ainda uma matriz teórica que servisse como um escopo de análise. Essa foi adquirida nos tempos em que passou na capital mineira, frequentando a universidade. Em seu ingresso no mundo acadêmico, Ribeiro teve contato com o melhor do pensamento social americano, marcado pelo rigor metodológico e pelo trabalho etnológico. Além disso, foi o momento em que teve contato com o debate travado sobre o evolucionismo sociocultural e a oportunidade de realizar pesquisas de campo através do Serviço de Proteção aos Índios.

Da formação universitária à constituição de uma visão de mundo

Aos 17 anos, em 1939, Darcy deixa Montes Claros em direção a Belo Horizonte. Naquela altura, as opções para seguir uma vida intelectual eram limitadas; isso, pois, as universidades na década de 40 ainda não possuíam a hegemonia que encontrariam posteriormente (BELLUCCO, 2015). No momento em que Darcy buscava a expansão dos seus horizontes intelectuais, as universidades ainda estavam em processo de consolidação de seus aspectos institucionais básicos, não tendo a preponderância nas discussões intelectuais que encontrou nos anos seguintes.

Como o espaço acadêmico estava ainda em desenvolvimento, as discussões teóricas e culturais encontravam eco em vários outros espaços. Vários intelectuais encontraram um ambiente de reflexão em cafés, bares, sindicatos e partidos políticos, participando de um ambiente cultural que não era restrito aos muros universitários. A figura do “intelectual público”, descrita por Russel Jacoby (1990), nos permite compreender quem foi Darcy Ribeiro ao longo de sua trajetória intelectual. Para além das instituições formais, sua formação perpassou por uma intensa leitura de obras literárias e discussões políticas no Partido Comunista Brasileiro (PCB). Foi pela literatura e pela bibliografia marxista lida nos anos de PCB que Darcy encontrou os pontos de partida no seu edifício intelectual³.

3 Darcy Ribeiro demonstrou sua capacidade literária em diversos textos, principalmente por meio de seus romances. A capacidade estética de Ribeiro é demonstrada no livro *O Povo Brasileiro* (2015c), que elabora sua argumentação de um modo ensaístico. A opção pelo ensaio é feita como uma forma de elaboração teórica que fugisse das citações e dos elementos técnicos de um texto mais acadêmico.

Contudo, pela necessidade de se ver livre da obrigação de dar continuidade ao legado de seu pai no interior de Minas Gerais e por influência de Plínio Ribeiro, opta por ingressar na Faculdade de Medicina, situada na capital mineira:

Tinha planos de ser médico [...]. Por vontade de sua mãe e também pela influência de seu tio Plínio. “Para mim”, escreveu ele, “ser médico era vestir meu tio, o Doutor Plínio: rico, refinado, lido, informado. O homem mais culto da cidade”. Para tanto, matriculou-se no curso preparatório da Faculdade de Medicina na capital mineira (MATTOS, 2007, p. 23-24).

Ribeiro entra na universidade com o intuito de se formar médico; contudo, a Faculdade de Filosofia, também situada em Belo Horizonte, oferecia cursos aos estudantes de outros departamentos. A partir de então, o futuro antropólogo se encantou por aquilo que chamava “fenômenos humanos vivos” (RIBEIRO, 2000)⁴. Quanto mais aprofundava seus estudos em filosofia e literatura, mais distanciava-se do campo médico. Como consequência, o herdeiro de Plínio abandona a Medicina e passa a se dedicar exclusivamente à leitura e à reflexão. Darcy não concentrou toda sua formação na universidade, expandindo-a por todo o ambiente cultural fornecido por São Paulo. Seguindo o pensamento Jacoby, o antropólogo brasileiro se formou como um intelectual público, como um indivíduo que escreve para “uma audiência educada e não especializada” (JACOBY, 1990, p. 18). Uma de suas principais facetas foi a busca por um diálogo aberto com a sociedade, integrando o povo às discussões mais profundas sobre o Brasil e a América Latina. Sua crítica aos intelectuais e ao academicismo das décadas que se seguiram⁵ se concentra no enclausuramento do saber e em discussões que impediam a verdadeira compreensão da sociedade brasileira (BOMENY, 2001, p. 200).

O contexto geral das décadas de 1940 e 1950, ou seja, o fim da Segunda Guerra Mundial e o início da Guerra Fria, intensificou as discussões em torno da conjuntura política global, dando destaque para o papel do Brasil nesse quadro turbulento. É nesse ambiente que Darcy se insere: um jovem estudante que, até certo ponto, cumpria suas obrigações universitárias, mas, nas horas livres, dedicava-se à militância e à discussão política. Agora, longe do curso de Medicina, ele poderia

4 Com essa expressão, Ribeiro faz referência às áreas do saber que estudam os indivíduos, as sociedades e os elementos simbólicos por eles formados. Ou seja, a terminologia pode ser aproximada ao que Goldmann chama de “ciências humanas”, que, em sua definição, são os saberes responsáveis por estudar os fenômenos sociais em suas múltiplas perspectivas (GOLDMANN, 1978, p. 17).

5 Darcy Ribeiro, nos anos de 1980, tornou públicas suas críticas à universidade brasileira. Um dos principais pontos debatidos por Ribeiro é o distanciamento entre a universidade e o povo, marcando uma ruptura

passar a maior parte do tempo com os integrantes do PCB e também com os colegas mineiros do Diretório Central dos Estudantes (DCE). Mattos ressalta que:

[...] sua narrativa deixa transparecer que três anos em Belo Horizonte haviam transfigurado sua vida, colocando-o a par de todo o contexto mundial, aproximando-o do pensamento comunista e, por conseguinte, tornando ainda mais forte os contornos de outra de suas peles: a de político (MATTOS, 2007, p. 24).

A sua estadia em Belo Horizonte deixou um legado que pode ser dividido em três partes: a chance de aprofundar seus estudos filosóficos e literários, o contato com uma ampla bibliografia marxista na época do DCE e do PCB e a chance de iniciar suas reflexões em torno dos problemas concernentes à realidade brasileira. Darcy encontrou a oportunidade de se dedicar, em nível universitário, ao estudo da Sociologia e da Antropologia. Em uma das reuniões do Diretório, o jovem mineiro encontra a figura de Donald Pierson, responsável por oferecer uma bolsa de estudos na recém-fundada Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP)⁶. Assim, no início dos anos 40, “Estava decidido: o jovem estudante de medicina queria virar cientista social em São Paulo” (MATTOS, 2007, p. 25). Ele abandona Minas Gerais e vai em direção à capital paulista.

O jovem estudante, agora já vinculado institucionalmente ao campo das Ciências Sociais na ELSP, chega em um momento particular. A recém-criada universidade, assim como sua colega USP, foi projetada com o intuito de compreender as transformações sociais que vinham ocorrendo desde os anos de 1930. Para isso, ambas as instituições foram idealizadas como um espaço de profissionalização e formação universitária. Nota-se que

A criação, na década de 1930, das duas principais instituições voltadas para o ensino das ciências sociais havia ocorrido para a consolidação do modelo sociológico profissional, com a formação acadêmica institucionalizada e voltada para as pesquisas empíricas, nesse último caso particularmente na ELSP, já que o modelo implantado na FFLCH era predominantemente focado na docência e nas preocupações de cunho teórico e especulativo (MATTOS, 2007, p. 50).

Para a consolidação dos estudos sociológicos como um campo profissionalizado e institucionalizado, as duas instituições importaram pesquisadores de renome (MICELI, 2001). No caso da ELSP, espaço de formação de Darcy, duas figuras se destacaram de longe: Donald Pierson,

6 A ELSP foi fundada em São Paulo, no ano de 1933. Assim como a Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934, ambas as instituições eram voltadas para a compreensão das transformações sociais, políticas e econômicas, pelas quais a realidade brasileira vinha passando. Tudo isso como consequência do movimento de modernização promovido pelo governo de Getúlio Vargas. Para mais, ver Bellucco (2015).

associado à Escola Sociológica de Chicago⁷, e Herbert Baldus, etnólogo alemão, figuras proeminentes no panorama sociológico e que encontraram no Brasil um espaço de pesquisas empíricas de uma grandiosa riqueza.

O valor que é dado ao processo de sistematização das pesquisas realizadas em campo é perceptível na obra *O Processo Civilizatório*, em que o antropólogo deixa clara a necessidade de junção entre análises empíricas e elaborações teóricas (RIBEIRO, 2000, p. 8). Ao longo de toda sua vida, ele somou o estudo de caso com a elaboração de um modelo explicativo, como contido em suas obras subsequentes. Nota-se:

Saí, então, em busca de explicações mais terra a terra, em mais anos de trabalho. O tema que me propunha agora era reconstruir o processo de formação dos povos americanos, num esforço para explicar as causas do seu desenvolvimento desigual. Salto, assim, da escala de 10 mil anos da história geral para quinhentos anos da história americana [...] (RIBEIRO, 2015c, p. 13).

Outra herança legada pela ELSP foi sua inclinação à etnologia. Sua aproximação com Baldus levou-o, na década de 40, a se dedicar ao estudo dos povos indígenas⁸. Associado a isso, Ribeiro concluiu sua formação com uma tese em etnologia, consolidando-se como um dos pioneiros nas pesquisas entre índios no Brasil (MATTOS, 2007, p. 61). Após seu período na ELSP, o recém-formado cientista social recebe, por intervenção de Baldus, um convite para trabalhar no Serviço de Proteção aos Índios (SPI)⁹. Nessa instituição, encontrou espaço para a realização de intensas pesquisas, aliando o estudo teórico à prática social:

O etnólogo Darcy fez pesquisas de campo diretamente com mais de uma dezena de povos indígenas, entre eles os kaiowá-guarani, terena, ofayé-xavate, kadiwéu, xokleng, kaingang, bororo, tembé, guajajara, krêjê e urubu-ka', e estudou as práticas culturais e tantos outros grupos (GOMES, 2000, p. 61)

7 De modo geral, a Escola Sociológica de Chicago foi um grupo de professores norte-americanos que, no século XX, desenvolveu trabalhos de cunho etnográfico em torno dos problemas enfrentados pelos principais centros urbanos nos Estados Unidos. Esse grupo de estudiosos ficou conhecido pela reivindicação do rigor em torno das pesquisas teóricas, da sistematização e de uma ampla discussão teórica. O presente artigo não dispõe das condições necessárias para uma discussão aprofundada em torno do tema. Caso seja do interesse do leitor, sugerimos a leitura dos trabalhos de Howard Becker.

8 Darcy Ribeiro escreveu diversos ensaios sobre os povos indígenas. Entre eles, o mais repercutido foi seu estudo sobre os índios Kadiwéu, localizados no Mato Grosso do Sul.

9 Além dos trabalhos realizados entre os anos de 1947 e 1956 no SPI, Darcy ainda se destacou pela criação do Museu do Índio (1953), a justificativa da existência do Parque Nacional do Xingu - escrita junto com Eduardo Galvão- e a criação do curso de Aperfeiçoamento em Antropologia Cultural (CAAC), realizado no próprio Museu do Índio (1955). A intenção era garantir o desenvolvimento de pesquisas de campo e produção científica sobre o modo de vida das etnias indígenas que aqui habitavam. Para mais, ver Gomes (2000).

Seus extensos trabalhos sobre etnologia encontraram o momento de profissionalização nos anos de SPI (GOMES, 2000, p. 24). O contato de Ribeiro com os “povos nativos” levaram-no a chegar ao problema central de seus estudos: o dilema do atraso dos países colonizados por Portugal e Espanha. Todos os seus escritos, desde as monografias etnológicas até seu livro *Confissões* (1997) – uma autobiografia escrita em seus últimos meses de vida – convergem para a tese que problematiza a formação das nações fruto da colonização ibérica. Seus estudos sobre os índios, realizados no tempo que passou no SPI, levaram Darcy a refletir sobre como seus modos de vida se modificaram tanto ao longo dos séculos. Esse elemento originário, quando em contato com os europeus, levou-nos a percorrer uma trajetória histórica altamente divergente das nações europeias. O antropólogo definiu a formação sociocultural da América Latina a partir do contato do elemento originário, as etnias indígenas, com o elemento colonizador ibérico; contudo, como, a partir desse contato entre povos indígenas e europeus, desenvolveu-se a condição latino-americana de atraso? Para entender essa relação, é necessário compreender a corrente teórica da qual parte Ribeiro para compor sua análise, como será exposto no tópico a seguir.

O Evolucionismo no pensamento de Darcy Ribeiro

Na introdução do livro *O Processo Civilizatório*, lemos:

Com o objetivo de contribuir para superar essa carência - que ultrapassa, evidentemente, a capacidade de uma só pessoa - é que nos propusemos a elaborar uma reformulação preliminar das concepções da evolução sociocultural, para servir de base aos nossos estudos sobre o processo de formação étnica e sobre os problemas de desenvolvimento com que se defrontam os povos americanos (RIBEIRO, 2000, p. 2).

Mais adiante, continua Ribeiro:

Nosso esforço consistirá, principalmente, em sistematizar os esquemas faseológicos e os princípios dinâmicos da evolução sociocultural, formulados nos estudos clássicos e modernos. A isso acrescentaremos um corpo de conceitos analíticos novos (RIBEIRO, 2000, p. 5).

Os trechos deixam nítida a utilização que o antropólogo faz da perspectiva evolucionária, uma escola de pensamento que, no século XIX, se notabilizou por estudiosos como Lewis Morgan e Edward Tylor, se tornando uma forte corrente de pensamento no meio sociológico:

Darcy, que havia sido aluno de Herbert Baldus (que embora alemão, praticava uma antropologia de cunho histórico e culturalista, aos moldes americanos), encontrara o seu campo de debate nessa junção do materialismo marxista com o culturalismo americano que tendia para explicações de ordem materialista (GOMES, 2000, p. 33).

Em sua obra, Ribeiro absorve essa matriz teórica a partir de dois aspectos principais: 1) considerando o desenvolvimento social a partir da perspectiva “etapista” e “faseológica”; 2) analisando as sociedades em nível estrutural e destacando a função que cada elemento cumpre na organização social¹⁰.

Darcy estabelece a ideia de um desenvolvimento histórico global. Assim como no Evolucionismo Sociocultural, ele defende o curso de um processo direcional tendencial coordenado por revoluções tecnológicas. A cada etapa do desenvolvimento da história humana, o nível tecnológico e técnico-científico determinaria a etapa, ou, como ele nomeava, “fases sociais”. A cada época do desenvolvimento humano, as sociedades adquirem formas específicas, se definindo por um conjunto de elementos identificáveis e passíveis de descrição. Isso fica nítido em seu livro, quando ele define as sociedades arcaicas como sendo aquelas que possuem “instituições do tabu do incesto e da exogamia, atuando como vinculadoras dos diversos grupos sociais”, contribuindo “para aglutiná-los em unidades tribais cooperativas ou, ao menos, não necessariamente hostis” (RIBEIRO, 2000, p. 40). Há, primeiramente, a descrição de elementos estruturais como o incesto; logo em seguida, a descrição de sua função no interior do grupo social referido. Ao considerar as sociedades arcaicas representadas pelas formas “tribais”¹¹, ele definiu uma das fases sociais ao longo do percurso histórico global. Essa seria, em sua concepção, a primeira etapa faseológica construída pelas pioneiras comunidades humanas. Essa etapa se converte na próxima, à medida que a “Revolução Agrícola” se consolida, criando novos meios de cultivo, plantio e criação de animais, mudanças essas que levaram a um intenso processo de sedentarização. Como consequência dessas transformações, Darcy aponta o surgimento das primeiras sociedades pastoris.

O importante a ser ressaltado, mais do que a descrição das fases, é que as transformações tecnológicas são as forças causais das modificações sociais, levando, por sua vez, a uma mudança de fase e avanço na linha evolutiva. Há, nesse raciocínio, o aspecto de uma progressão histórica, que constrói “um esquema explicativo de alto alcance, e de uma teoria da evolução das sociedades humanas” (MATTOS, 2007, p. 224). A intenção do antropólogo era a de criar um esquema de interpretação que, em nível de uma análise global, permitisse a compreensão das razões do atraso

10 Para nossa argumentação, importa mostrar como Darcy Ribeiro absorve o evolucionismo sociocultural em sua narrativa. Caso seja do interesse do leitor se aprofundar nos legados do evolucionismo para o pensamento social brasileiro, recomendamos a leitura de Gomes (2000), Bomeny (2001) e Vasconcellos (2015).

11 Terminologia utilizada por Darcy Ribeiro (2000).

e do subdesenvolvimento das nações latino-americanas. Darcy mostra que a principal razão para o atraso desses grupos humanos foi o contato dos povos originários com um polo mais avançado na escala evolutiva: os países ibéricos.

O antropólogo afirma a possibilidade de coexistência de sociedades em fases distintas na escala evolutiva, ou seja, poderia haver, em um mesmo momento no curso histórico, formas societárias arcaicas, como as etnias indígenas do continente encontrado pelos ibéricos, e formas societárias modernas, presentes no continente europeu, já no século XVI. À medida que polos evolutivos distintos se encontravam, caberia ao polo atrasado e menos desenvolvido tecnicamente se submeter à influência dos polos avançados. Isso foi uma forma, por exemplo, de sobrevivência das etnias indígenas americanas, pois, ao se submeterem à incorporação de “modos de vida” mais avançados, encontrariam possíveis espaços de sobrevivência e manifestação cultural de suas antigas formas de existência. O problema, aponta Darcy, é que essa dualidade criou discrepâncias acentuadas na formação latina, levando certos grupos a ocuparem camadas sociais mais baixas e outros a se consolidarem como uma elite autoritária. Como afirma Mattos:

Para Darcy Ribeiro, a América Latina era, *grosso modo*, o resultado não somente de dois mil anos de latinidade, como também cinco séculos de ocupação europeia. Graças a esta herança histórica, adquirimos, como continente, duas características peculiares: somos uma civilização velha, como as mais velhas de cujas culturas somos herdeiros, e etnicamente nova, como resultado do amálgama de povos “novos” (MATTOS, 2007, p. 238).

Os povos americanos são velhos, pois nossa matriz originária se baseava em formas arcaicas de existência, sendo essas as etnias indígenas, em suas mais diversas formas, habitantes desse território antes da chegada ibérica; porém, somos novos, porque nos formamos a partir da fusão da matriz indígena com o “português” e com o “africano”, sendo que os dois últimos aqui chegaram pelo viés colonial. As navegações oceânicas, iniciadas no final do século XV e início do século XVI, permitiram o encontro de sociedades em níveis evolutivos diversos. Os portugueses e espanhóis, com seus avanços técnicos desencadeados pela Revolução Mercantil, conseguiram garantir a conquista dos mares e criaram meios para constituir nas terras conquistadas uma “réplica” da vida europeia. Todavia, os povos que aqui habitavam ofereceram uma força de resistência à tentativa de imposição dos elementos culturais europeus. De toda forma, mesmo com essa força de resistência, os povos nativos do continente americano foram obrigados a se integrarem à forma civilizacional europeia; isso levou à criação de dois grupos: de um lado, uma classe dominante e autoritária; do outro, uma massa oprimida, que configurou “uma situação de perpetuação do *status quo* e manutenção do privilégio de poucos” (MATTOS, 2007, p. 241).

A interação entre duas etapas faseológicas distintas é identificada por Darcy como o motivo que levou as nações latinas ao atraso. Visto que, a partir da colonização ibérica, fomos condicionados a uma situação periférica, que, em nível de desenvolvimento social e econômico, se estendeu nas fases seguintes. Aquilo que, como aponta Ribeiro, começa com o atraso no capitalismo-mercantil, se estendeu até a fase industrial do século XIX.

A partir de uma interpretação evolucionista do desenvolvimento das sociedades humanas, Ribeiro identifica as razões do atraso latino-americano. Quando nossa formação se inicia, nos idos das navegações ibéricas no século XVI, um processo formativo e contraditório se iniciou, levando à formação da América Latina. Em síntese:

O projeto Europeu era o de enricar-se com a exploração de matérias-primas, gêneros alimentícios e metais preciosos. A sociedade do Novo Mundo não foi um produto desejado, e sim inesperado e inintencional. Povo. Sociedade. Nação. Nada disso foi mentalizado pelo europeu colonizador, interessado apenas em saquear as riquezas (VASCONCELLOS, 2015, p. 60).

A ação colonial levou à formação de uma sociedade com contradições estruturais em todos os níveis. Toda a formação latino-americana, seguindo o raciocínio de Darcy Ribeiro, foi marcada pelo atraso evolutivo graças à interrupção promovida pelo colonizador ibérico. A ganância colonial transformou o Novo Mundo em um fornecedor de riquezas para a Europa, condenando a América Latina ao atraso e à penúria; na expressão de Ribeiro, a colonização nos condenou a sermos uma “América Pobre” (VASCONCELLOS, 2015, p. 60).

Uma interpretação histórica: a formação das sociedades latino-americanas

O momento intelectual e as vivências de Darcy Ribeiro nos permitem compreender sua visão de mundo acerca do desenvolvimento das sociedades latino-americanas. Sobre esse conceito, seguimos Goldmann quando diz:

Os dados como tais dependem também da visão consciente ou implícita do investigador. Não há fatos brutos. Nenhum inquérito, nenhuma monografia é integral. *Apenas coloca certas questões à realidade e escolhe os fatos a luz dessas questões.* Ainda mais, na imagem em que constrói, a importância conferida aos diferentes fatos que aceita registrar é proporcional à que apresentam os problemas para o pesquisador ou investigador (GOLDMANN, 1978, p. 39).

Quando escreve sua obra *O Processo Civilizatório*, publicada pela primeira vez em 1968¹², ele propõe uma interpretação global do desenvolvimento das sociedades humanas, estabelecendo um

12 A obra é escrita quando Darcy já se encontrava em seu exílio. Em 1964, ele era um apoiador de João Goulart e Ministro-Chefe da Casa Civil, vendo-se obrigado a procurar refúgio em países vizinhos. A primeira parada foi o Uruguai, além de ter percorrido, ao longo da década de 70, países como Venezuela, Chile e Peru. O exílio é um período de extrema relevância para o pensamento de Darcy, pois, como ele mesmo afirma, possibilitou “a reconstrução de

quadro evolutivo das diversas formas sociais que existiram ao longo da história. Segundo Vasconcellos (2015), o projeto de Darcy proposto em *O Processo Civilizatório* era o de criar uma teoria explicativa, fundamentada no evolucionismo sociocultural, que combatesse a visão eurocêntrica e possibilitasse a reflexão teórica a partir do continente americano. Ou seja, o livro propunha uma “readequação” da teoria evolutiva das sociedades humanas, combatendo a perspectiva europeia de tornar-se o centro do desenvolvimento social e destino final de todo o processo histórico. Sobre isso, Vasconcellos aponta que:

O processo civilizatório é um livro que vê o mundo a partir da América, não reproduz a visão eurocêntrica e etnocêntrica dos autores clássicos das ciências sociais. O mundo ficou unificado a partir da descoberta da América, mas essa descoberta não é enfocada com lente europeia. A façanha para a Europa significou a tragédia para a América (VASCONCELLOS, 2015, p. 237).

Leitor de Friedrich Engels, Darcy assimilou, desde muito cedo, a necessidade de construção de uma teoria global do desenvolvimento das sociedades humanas. Assim como Engels, o antropólogo brasileiro aponta que a sequência evolutiva é coordenada pelo desenvolvimento e avanço tecnológico (VASCONCELLOS, 2015, p. 162). Centrado no fato de que a tecnologia é determinante para o processo evolutivo, as sociedades que se encontram em fases mais avançadas conseguiram dar um salto histórico rumo a uma nova etapa no desenvolvimento social e cultural. O processo de avanço tecnológico, que gera mudanças sociais é chamado por Ribeiro de Revolução Tecnológica:

Empregamos o conceito de revolução tecnológica para indicar que há certas transformações prodigiosas no equipamento de ação humana sobre a natureza, ou de ação bélica, correspondem alterações qualitativas em todo o modo de ser das sociedades, que nos obriga a tratá-las como categorias novas dentro *continuum* da evolução sociocultural (RIBEIRO, 2000, p. 20).

O núcleo central da teoria evolucionista de Ribeiro é o desenvolvimento tecnológico, que serve como motor para as transformações sociais. No caso em questão, as mudanças técnico-científicas ocorridas na Península Ibérica, no século XVI, permitiram que Portugal e Espanha conquistassem os mares e o Novo Mundo. A revolução tecnológica mercantil levou as nações ibéricas a um salto evolutivo que possibilitou, ao final, a conquista das colônias no continente

mim mesmo como intelectual” (RIBEIRO, 2014, p. 87). Isso, pois, a partir dessa ocasião, o antropólogo-historiador passou a ver o desenvolvimento social como um processo global, inserido em uma totalidade de desenvolvimento mercantil capitalista. Para mais, ver Ribeiro (2000; 2015a).

americano. Nasce, aqui, a cobiça pelo ouro e a prata e formação de um reduto colonial que serviu como fonte de riquezas à Metrópole.

Partindo de sua visão de mundo concernente ao atraso estrutural dos países latino-americanos, Ribeiro desenvolveu sua obra como um caminho para “servir de base aos nossos estudos sobre o processo de formação étnica e sobre os problemas de desenvolvimento com que se defrontam os povos americanos” (RIBEIRO, 2000, p. 2). Os países que eram fruto da colonização ibérica estavam sujeitos às contradições de um processo formativo iniciado com a constituição das primeiras colônias, que tinham como fim último prover meios para que a metrópole tivesse lucros e a Europa se expandisse, não sendo eles, portanto, independentes política e economicamente (PINTO, 2018, p. 154). A expansão colonial, iniciada pelas potências ibéricas, desencadeou um processo que remodelou todas as demais sociedades, principalmente aquelas que viriam a se formar no continente americano:

Nestas circunstâncias, os antagonismos que na Europa - e nas sociedades do tipo europeu transplantado para novos espaços- apenas limitaram as potencialidades da civilização industrial, submetendo-a a uma ordenação classista ou atrasando sua implantação, aqui conseguiram deformar todo o processo (RIBEIRO, 2016, p. 70).

O processo desencadeado a partir do encontro de matrizes culturais distintas provocou um desenvolvimento desigual e atrasado. Nota-se pelo trecho a tentativa de Ribeiro em propor uma explicação para o retrocesso ao qual esse espaço cultural foi submetido. Se partirmos de Goldmann, vemos que a escolha dos fatos feita pelo antropólogo converge para a tentativa de explicar a “configuração histórico-cultural extraeuropeia”, desvendando como fomos condenados a uma nova realidade social, marcada por suas feições arcaicas (RIBEIRO, 2016, p. 33). Sua visão de mundo se constituía na tentativa de ser uma “investigação concreta” (GOLDMANN, 1978, p. 88) sobre o passado latino-americano, como forma de desvendar o enigma do nosso subdesenvolvimento. Na sua tentativa de desvendar o “passado de nações que fracassaram na história” (RIBEIRO, 2000), Ribeiro construiu uma ciência que demonstra sua consciência possível (GOLDMANN, 1978, p. 36), ou seja, tenta compor uma explicação global que desse conta das razões do atraso da América Latina.

A compreensão do percurso histórico das “nações fracassadas” foi despertada pelos anos de exílio¹³:

O Uruguai, porém, foi para mim um exílio fecundo. Lá, nas longas horas que o exílio nos dava, estudei e escrevi muito. De fato, não tendo família que cuidar, nem velhos amigos que receber e visitar, nem obrigações sociais, tipo batizado ou casamento, nem mesmo ativismo político, a sobra de tempo era imensa, para espreguiçar e trabalhar (RIBEIRO, 2014, p. 111)

Além do Uruguai, a passagem por diversos outros países de colonização despertou em Darcy um sentimento de pertencimento comum de países de tradição ibérica. Durante o exílio, ele desenvolve o seguinte percurso: a partir das navegações ultramarinas, preconizadas por Portugal e Espanha no século XVI, os mais diversos grupos humanos caminharam para uma mudança estrutural marcada pela inserção destas no capitalismo mercantil. Darcy aponta para o fato de que o capitalismo nascente nos séculos XVI e XVII, caracterizado pela conquista territorial e avanço de tecnologias náuticas, foi um processo global de formação da modernidade.

À medida que o capitalismo mercantil se desenvolvia e consolidava até sua forma industrial, ocorria a formação de dois polos interativos. Um lado era marcado pelas potências europeias, formas sociais desenvolvidas, com domínio completo de tecnologias náuticas, agrícolas e governos centralizados em formas monárquicas. No outro, destacavam-se as formas sociais de uso coletivo da terra, agricultura de subsistência e relações de parentesco, ou seja, a típica forma tribal de vida dos povos originais¹⁴ encontrados pelos portugueses no século XVI. A interação entre os dois polos, notadamente discrepantes entre si, gera uma resposta social que leva o polo avançado e europeu a consolidar-se, posteriormente, na liderança econômica e social do capitalismo mercantil global; liderança, comenta o antropólogo, que persistiu pelos séculos subsequentes. O polo arcaico, caracterizado usualmente pelas etnias indígenas, submeteu-se ao controle das potências ibéricas e, mais adiante, de outros países¹⁵ de origem europeia:

Nessas circunstâncias, em lugar de progredir tecnológica e institucionalmente para formas maduramente capitalistas de produção e ordenação da sociedade, acentuaram-se nas áreas coloniais dos dois impérios mercantis salvacionistas, as

13 Um relato mais detalhado sobre o exílio de Darcy Ribeiro está contido em Bomeny (2001), Gomes (2001) e Mattos (2007). Como não é a intenção desse artigo detalhar um estudo sobre a época do exílio, sugerimos ao leitor mais interessado que consulte as referências mencionadas.

14 O termo “povos originais” é utilizado por Darcy Ribeiro como forma de designar as várias etnias indígenas que habitavam o território antes da chegada das nações ibéricas. Para mais, conferir Ribeiro (2000).

15 À medida que o capitalismo avançava em seu desenvolvimento, as potências que lideravam esse processo se modificaram ao longo do tempo. Cada fase é marcada por um conjunto de países que, na ponta dessas modificações, se tornam suas respectivas potências. Como exemplo, temos a Inglaterra que, no século XVIII, se tornou o símbolo do capitalismo industrial.

tendências despóticas e, em suas áreas metropolitanas [...] (RIBEIRO, 2000, p. 116).

As nações europeias, pioneiras no capitalismo mercantil, forçaram as demais formas sociais a se submeterem ao seu domínio; isso, aponta o autor, por meio do processo intitulado de “atualização histórica”. Por esse conceito, Darcy buscou descrever os procedimentos pelos quais os povos atrasados viram-se obrigados a aderir as estruturas europeias “modernas”. Tudo isso realizado como uma forma de garantir sua sobrevivência dos povos aborígenes diante das imposições dos europeus, que se encontravam mais avançados na escala evolutiva:

Essa posição evolutiva mais alta não representava, obviamente, uma ascensão das sociedades indígenas originais da sua condição tribal a uma civilização urbana e estratificada. Era uma simples projeção dos avanços civilizatórios alcançados pelos europeus, ao saírem da Idade Média, sobre os remanescentes da formação aborígene precedente e dos negros aliciados na África como força de trabalho escravo (RIBEIRO, 2015c, p. 56).

À medida que essas estruturas se incorporavam, discrepâncias se formavam. Nota-se que, no processo de atualização histórica, em vez de criar nações autônomas e desenvolvidas, surgem nações periféricas com profundas deformações condenadas ao atraso e à penúria (RIBEIRO, 2000, p. 137).

Ao oferecer seu conceito de “atualização histórica”, ele está propondo uma interpretação que busque no passado os elementos explicativos de uma situação no tempo presente. Darcy, entre os anos de 1960 e 1970, estava se debruçando sobre a seguinte pergunta: por que nós, latino-americanos, somos nações atrasadas e periféricas? A pergunta despertada nos tempos de exílio encontra sua resposta nas raízes formativas da colonização ibérica:

As nações subindustrializadas do mundo moderno não são, como se vê, sobrevivência de si mesmas ou retratos contemporâneos das condições pretéritas das nações desenvolvidas. São, isto sim, o resultado de um processo de atualização histórica que sobre elas atua espoliativamente para tornar possível o desenvolvimento acelerado de outras áreas (RIBEIRO, 2000, p. 140).

A situação periférica das nações latino-americanas se explica em seu desenvolvimento histórico. Desde a época colonial, as nações americanas¹⁶ viram-se submetidas a interagir com um

16 Expressão utilizada por Ribeiro (2000). Nota-se que os Estados Unidos fazem parte, geograficamente, do continente americano. No livro, essa região também é contemplada pela análise global do antropólogo. Contudo, o estudo dessa região não atende diretamente nossa perspectiva.

polo mais avançado no desenvolvimento histórico¹⁷, transformando-se em zonas periféricas, ou, como afirma Pinto, “experimento da civilização europeia” (2018, p. 165). A partir dessa articulação histórica, Darcy cria, no sentido proposto por Goldmann (1978, p. 87), uma esquematização mental que busca explicar um fenômeno da realidade. A busca pela compreensão do atraso da América Latina é a consciência da realidade que norteia todo o projeto de escrita do livro *O Processo Civilizatório*. A consciência é o processo de percepção das contradições que a realidade oferece, criando, a partir dos elementos percebidos, uma interpretação – na sociologia *goldmanniana*, podemos entender “interpretação” como “visão” – do mundo que cerca o pensador. Nas palavras de Goldmann:

O conhecimento que um ser tem de si mesmo não é a ciência mas consciência. Não há uma sociologia conservadora e uma sociologia dialética, mas uma consciência de classe, burguesa ou proletária, exprimindo-se no plano da descrição ou da explicação de fatos humanos (GOLDMANN, 1978, p. 36).

O intelectual maneja elementos da realidade e, através desse processo de explicação dos fatos, expressa uma visão de mundo. No caso de Darcy, sua consciência procura expressar os motivos da criação de uma ordem social que impediu o desenvolvimento autônomo das civilizações latino-americanas.

Darcy cumpriu o papel do intelectual que constrói uma visão de mundo. O intelectual goldmanniano entende que “Explicar um fenômeno é explicar a sua gênese, a partir de uma funcionalidade em via de vir a ser, a partir de um sujeito” (GOLDMANN, 1972, p. 98). O fenômeno explicado por nosso antropólogo é a acentuada desigualdade enfrentada pelos países latino-americanos. Como a sociologia goldmanniana sugere, ele retorna à gênese desse fato, retrocedendo até os tempos coloniais. Darcy identificou, no século XVI, um processo contingencial que condenou as nações latino-americanas e, obviamente, o Brasil, a uma ampla desigualdade social e ao atraso socioeconômico do capitalismo mercantil, o que se estendeu até sua forma industrial. A partir dessa interpretação, o antropólogo não só oferece um quadro de compreensão, mas propõe uma atuação efetiva e, como dizia Goldmann, um plano de ação em dada estrutura social (GOLDMANN, 1978, p. 99).

17 Aqui fica evidente a relação de Darcy Ribeiro com as teorias evolucionistas do século XIX. Na introdução do livro *O Processo Civilizatório*, ele estabelece, claramente, o uso de concepções teóricas retiradas do evolucionismo sociocultural. Como a extensão desse trabalho não torna possível adentrarmos a discussão desse tema, sugerimos a leitura de Mattos (2007).

Essa solução passaria pela consolidação de um Estado forte e com um corpo de funcionários tecnicamente capacitados, buscando, como resultado final, a superação da “velha ordenação social”, diga-se, patriarcal e latifundiária (RIBEIRO, 2015b, p. 124). Um Estado que, efetivamente, combatesse as tensões sociais internas, superando as contradições elementares do processo formativo que remete à época do colonialismo. A solução darcyniana passaria por um reformismo de cunho estatal. Podemos expressar esse reformismo nos seguintes termos:

O que se pretendia era uma reforma estrutural de caráter capitalista. Elas foram vistas, porém, como revolucionárias em razão do caráter retrógrado do capitalismo dependente que se implantou no Brasil sob a regência de descendentes de senhores de escravos e de testas de ferro de interesse estrangeiro (RIBEIRO, 2014, p. 58).

Ribeiro defende a ação estatal para superar as contradições criadas pelo processo histórico que formou a América Latina, combatendo o subdesenvolvimento “autoperpetuante” que aqui se instaurou (VASCONCELLOS, 2015). A primeira expressão de um governo que demonstrou capacidade de superar as contradições inerentes no nosso processo formativo foi o de João Goulart.

Por meio das Reformas de Base, sendo Ribeiro um de seus idealizadores, Goulart deu força ao povo e assustou a elite latifundiária, dando início a medidas que buscaram superar as típicas estruturas de poder¹⁸ que vinham se conformando desde o passado colonial. A posição política janguista, da qual Darcy foi um dos seus principais políticos e ideólogos (RIBEIRO, 2014, p. 45), era a de tentar superar o atraso nacional e a dependência de países estrangeiros por meio de um reformismo tão profundo que “fez com que ele passasse a ser percebido como revolucionário, provocando, assim, uma contrarrevolução preventiva” (RIBEIRO, 2014, p. 59). O projeto político de João Goulart expressava um caminho para o Brasil que atendia parte dos anseios de transformação que carregava Darcy Ribeiro. A tradição trabalhista do governo Jango, herdada de Getúlio Vargas, pensava o país em termos de um nacionalismo que reivindicava a independência brasileira das mãos de potências estrangeiras, permitindo uma “aceleração evolutiva” rumo à superação das contradições sociais (VASCONCELLOS, 2015, p. 117).

18 Por estruturas de poder, Ribeiro concentra sua crítica em duas delas. A primeira seria o latifúndio, que desde a colonização permitiu a construção de uma elite parasitária que expropriou a força de trabalho de índios e escravos carregados da África. A segunda estrutura de poder é a escravidão, que construiu uma massa de marginalizados não integrados à vida nacional. Para mais, ver Vasconcellos (2015).

Contudo, a experiência vivida no exílio provocou uma mudança importante na sua concepção política. A derrubada de João Goulart, em 1964, levou Darcy a viver em diversos países latino-americanos. Em suas viagens o encontro mais marcante foi o travado com Salvador Allende, que despertou uma forte admiração no antropólogo brasileiro. Em 1971, Allende o convida para se tornar assessor do presidente do governo socialista da Unidade Popular. A convivência com o líder chileno chamou a atenção de Darcy para o fato de que o reformismo talvez não tivesse a força necessária para promover mudanças estruturais contundentes. Nota-se que:

Por mais que acreditasse que só a revolução pudesse consertar a América Latina, Darcy queria mesmo é que as mudanças se dessem pela reforma, com o acordo negociado entre as partes e com a ascensão da classe trabalhadora. Essa mudança não chegou a se realizar no Chile e o motivo foi a incapacidade das esquerdas de entender o momento histórico que se vivia e se unir em torno de Allende (GOMES, 2000, p. 104).

A experiência chilena serviu para mostrar que o reformismo era incapaz de promover as transformações necessárias. Aqui, seguindo as linhas de Bomeny (2001) e Vasconcellos (2015), podemos perceber uma definição política diferente daquela sustentada ao longo do governo Jango. Ao retornar para o Brasil, ao término de seu exílio, Darcy torna-se um “socialista moreno”. Inspirado em Simón Bolívar e na formação da Pátria Grande (RIBEIRO, 2010, p. 37), Ribeiro defendeu, em seu retorno para o Brasil, a formação de um governo socialista-democrático que fosse capaz de garantir a união latino-americana, em prol da superação do subdesenvolvimento e da dependência de nações estrangeiras. A possibilidade de um governo socialista é vislumbrada por Ribeiro na perspectiva política de Leonel Brizola:

Para Leonel Brizola e Darcy Ribeiro, não havia outra maneira de atingir o desenvolvimento social e econômico a não ser como transformação socialista. O “socialismo moreno” exigia como pré-condição a ajuda e a solidariedade de outros países latino-americanos [...] (VASCONCELLOS, 2015, p. 56).

Só uma perspectiva socialista poderia imprimir uma mudança concreta na realidade social latino-americana. Além do Chile, a passagem pela Venezuela permitiu a Darcy a absorção da imagem de Simón Bolívar como uma referência revolucionária para a união latino-americana (VASCONCELLOS, 2015, p. 51).

Conclusão

Esse artigo, dentro de seus limites teóricos e espaciais, tentou discutir a visão de mundo desenvolvida por Darcy Ribeiro sobre a América Latina. Seu livro, *O Processo Civilizatório*, se estrutura como uma tentativa do antropólogo de compor uma explicação em torno do atraso

estrutural que marcou a trajetória histórica da América Latina. Para essa empreitada, Darcy parte de uma perspectiva evolucionista, mas que busca uma reelaboração teórica para a superação do eurocentrismo que marcou o campo das discussões sociológicas no século XIX.

A partir da incorporação do evolucionismo sociocultural, Darcy chega à seguinte síntese: o atraso latino-americano é fruto do encontro entre um polo arcaico, vivenciado pelas etnias indígenas que habitavam o continente, com um polo avançado, apresentado pelas nações ibéricas. O contato entre essas formas sociais distintas, provocadas pelo movimento expansionista das grandes navegações, levou à composição de intensas discrepâncias e contradições, já perceptíveis no decorrer do século XVI. A essa altura, Ribeiro localiza o início do percurso que nos legou o subdesenvolvimento.

Percebemos em Darcy Ribeiro a constituição de uma visão de mundo no sentido proposto por Goldman. O antropólogo criou uma consciência interpretativa da realidade que girava em torno das discrepâncias sociais e econômicas por ele vivenciada no século XX. A pergunta a ser respondida, e que orientou todo o projeto teórico sustentado no livro *O Processo Civilizatório*, é, como levantado por Vasconcellos (2015), indicar o que levou a América Latina a essa situação marginal no capitalismo industrial e ao subdesenvolvimento econômico e social. A resposta dada por Ribeiro parte do princípio de que as sociedades humanas percorrem um processo evolutivo que tem seu motor no desenvolvimento tecnológico.

Por fim, gostaríamos de esclarecer que as ideias de Darcy Ribeiro ainda merecem uma discussão mais ampla. Além de seu estudo acerca da América Latina, suas teses sobre o Brasil e a brasilidade, Darcy ainda tem muito a oferecer nas discussões históricas e antropológicas. Revisar seus textos é se deparar com uma riqueza teórica que muito tem a nos ensinar, mesmo que, em certos aspectos, algumas de suas análises podem ser mostrar equivocadas. Sem incorrer no erro de um “presentismo”, é necessário analisar as ideias em seu contexto de formação e, também, apresentar as críticas.

Referências Bibliográficas:

BELLUCCO, Hugo. A.L. **Ciências sociais e pensamento político: o grupo USP e a frente democrática a partir dos semanários Opinião e Movimento (1972-1981)**. Tese (doutorado em História). Niterói, UFF, 2015.

BOMENY, Helena. **Darcy Ribeiro: sociologia de um indisciplinado**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

GOLDMANN, L. **A Criação Cultural na Sociedade Moderna: por uma Sociologia da Totalidade**. São Paulo: Editora Difusão Europeia do Livro, 1972.

- _____. **Ciências Humanas e Filosofia: que é Sociologia?** Rio de Janeiro: Editora Difel, 1978.
- GOMES, Mércio. P. **Darcy Ribeiro.** São Paulo: Editora Ícone, 2000.
- JACOBY, R. **Os últimos intelectuais: a cultura americana na era da academia.** São Paulo: Trajetória Cultural: Editora da Universidade de São Paulo, 1990.
- MATOS, A.L.L.B. **Darcy Ribeiro: uma trajetória (1944-1982).** Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Campinas, UNICAMP, 2007.
- MICELI, Sergio. **Intelectuais à brasileira.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- PINTO, F.B.B. **Darcy Ribeiro e os estudos pós-coloniais: aproximações e afastamentos.** Revista Em Tese, Florianópolis-SC, v.15, n. 1 (parte II). p. 152-169, 2018.
- RIBEIRO, Darcy. **A América Latina existe?** Brasília: Editora UNB, 2010.
- _____. **Confissões.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- _____. **Ensaio Insólito.** São Paulo: Global Editora, 2015a.
- _____. **O Brasil como Problema.** São Paulo: Global Editora, 2015b.
- _____. **O Povo Brasileiro.** São Paulo: Global Editora, 2015c.
- _____. **O Processo Civilizatório.** São Paulo: Companhia das Letras; Publifolha, 2000.
- _____. **Tempos de Turbilhão: Relatos do Golpe de 64.** São Paulo: Global Editora, 2014.
- VASCOCELLOS, Gilberto. F. **Darcy Ribeiro: a razão iracunda.** Florianópolis, Editora UFSC, 2015.

Duas fotografias e um mesmo espaço urbano: a Praça Mauá

Two photographys and the same urban space: the Mauá Square

Thais dos Santos Portella

Doutoranda em História
Fundação Getúlio Vargas
thata.portella@hotmail.com

Recebido em: 08/09/18

Aprovado em: 26/06/19

Resumo: Este artigo analisa duas fotografias de um mesmo lugar. As imagens foram capturadas com a diferença de um século e em dois processos de reformas urbana com discursos distintos na cidade do Rio de Janeiro. Serão analisadas as diferenças do olhar fotográfico perante a região registrada, levando em consideração o que as imagens comunicam, além do que elas exibem.

Palavras-chave: Fotografia; Reforma do Porto; Análise de imagens.

Abstract: This article analysis two photographs from the same place. These images were captured taking into consideration the difference of a century and in a two urban reforms with distinct speeches in Rio de Janeiro. Will be analyzed the differences of the pictures perspectives regarding registered, taking into account that the images communicate beyond what they exhibit.

Keywords: Photography; Refurbishment of the Port; Analysis of images.

Introdução

A cidade do Rio de Janeiro há poucos anos viveu um processo de reestruturação da sua região central, principalmente a localidade de seu porto. Esta região era tida pela prefeitura da cidade como um local esquecido e desestruturado. Desta forma, o prefeito da cidade no ano de 2009 aprovou três leis para a transformação da região, realizando uma parceria público-privada, que foi chamada de Porto Maravilha.

As obras realizadas pela parceria do governo com a esfera privada, Porto Maravilha, ficaram muito conhecidas pela urbe carioca. Estas também ganharam uma repercussão nacional, devido ao contexto eufórico em que o Rio de Janeiro se situava nos primeiros anos da década de dez do

século XXI. A cidade iria receber, em um intervalo de dois anos, os jogos da Copa do Mundo¹, 2014, e seria sede das olimpíadas, 2016. Perante a esse contexto, a urbe necessitava se preparar para atender aos pedidos de melhorias exigidos pelos comitês de organização dos eventos e precisava receber bem e abrigar todos os turistas que fossem chegar.

O Porto Maravilha não foi a primeira reforma planejada no Rio de Janeiro para a sua região portuária. Na realidade, a localidade já foi alvo de projetos de planejamentos urbanos em diversos momentos na história da cidade. Sérgio Lamarão (1991) ressalta que durante todo o século XIX o Brasil, ainda imperial, tentava modificar a região portuária. No período dos Oitocentos, o imperador Dom Pedro II pediu diversos projetos a engenheiros, para que a região fosse modificada e modernizada - trabalhos esses que nunca foram em sua totalidade concluídos. Já no século XX, no período do governo do presidente Rodrigues Alves e do prefeito da cidade, que na época era Capital Federal, Pereira Passos, a região portuária novamente foi pauta para obras de transformação. Entretanto, diferente das obras do século XIX, as realizações do século XX, as quais começaram no ano 1903, foram concluídas. O processo de reforma do porto do Rio dos Novecentos, de acordo com Lamarão, foi dividido em duas etapas, sendo a primeira concluída em 1911 pela região dos bairros do Santo Cristo, Gamboa e Saúde. A segunda foi o da região do Caju, iniciada somente na década de 20.

As transformações da região portuária da cidade do Rio de Janeiro não foram uma novidade criada pelo governo do prefeito Eduardo Paes². Como discutido, foram partes do processo histórico que marcam a transformação da localidade perante as transformações vistas nos últimos anos e toda a cobertura midiática em prol da reforma do Porto Maravilha. A “nova Praça Mauá” foi inaugurada em setembro de 2015, sendo amplamente divulgada e fotografada pelos grandes meios de comunicação. Sendo assim, este texto buscará levantar dados e analisar, por meio de duas fotografias, as diferentes perspectivas de representação da Praça Mauá.

Na primeira fotografia resgatar-se-á uma imagem do início do século XX. Esta figura foi capturada no contexto da reforma urbana. Fotografada por Augusto Malta, alagoano, que no ano 1903, foi contratado pelo prefeito Pereira Passos para ser o fotógrafo oficial da cidade. Na fotografia, é possível perceber uma Praça Mauá que, na época, ainda se chamava largo da Prainha. Esta localidade no momento destacado ainda era impactada pelo processo de reformulação, pois é

¹ O estádio do Maracanã foi sede da Final da Copa do Mundo de 2014, no qual a Alemanha se transformou em tetra campeã mundial.

² Político do PMDB – Prefeito da cidade entre os anos de 2009 até 2017

possível perceber na imagem, terras no chão, andaimes, um pedestal no centro da praça e, ao fundo, o novo traçado amplo da recém-inaugurada Avenida Central. A segunda figura é uma fotografia contemporânea de 2015, no processo de inauguração da “Nova Praça Mauá”. Nela, observar-se que o ângulo da foto é o oposto da primeira. Entretanto, o pedestal ainda está na mesma região e agora se pode ver novas construções, como o Museu do Amanhã.

Embora sejam apenas duas dentro de um vasto repertório de iconografias que ilustram a região, as duas imagens traduzem alguns pontos importantes para a observação de um mesmo local em temporalidades distantes. A Praça Mauá, nas duas fotografias, está marcada por um processo de reestruturação, sendo alvo da intervenção do estado em prol de sua modernização. Neste artigo, propõe-se a analisar estas duas imagens, questionando as suas diferentes perspectivas e como elas ilustram o contexto político e cultural em que foram capturadas. Mas para discuti-las, não serão vistas como meras representações do real. Como ressalta Mitchell (2015), trabalhar com imagens faz parte de um exercício dentro da dinâmica da cultura visual, sendo necessário, perguntar o que as imagens transmitem, e com isso, ir além do desejo de seus produtores, tentando entender o que essas figuras demonstram ou querem mostrar.

O objetivo, ao confrontar e analisar duas fotografias, de uma mesma região em períodos de reformas, será o de discutir seus papéis como formas de discursos de um momento. As imagens, como destacado por Mitchell (2015), não são meras ilustrações, mas representações de um contexto político e cultural do período em que foram capturadas. Ao comparar esses dois retratos da Praça Mauá, analisa-se também as diferentes narrativas históricas da região. Desta forma, serão verificadas, por meio da lente de seus fotógrafos, não somente imagens que ilustram as reformas do porto do início do século XX e XXI, mas fotos que narram um processo de reproduções iconográficas que formulam uma memória da cidade do Rio de Janeiro.

Ambas fotografias escolhidas para compor este artigo são imagens que tocam na questão da memória da urbe. A primeira formula a lembrança de um Rio antigo, momento em que a localidade se modernizava. Esta figura ganha destaque, principalmente, por ter sido capturada por Augusto Malta. Sem dúvidas, este fotógrafo foi o homem responsável pela montagem de um vasto acervo de imagens da cidade³, graças ao fato de ser o “fotógrafo oficial da prefeitura do Rio de Janeiro”. Seus retratos acabaram guardando na memória uma cidade que se modernizava perante

³ Augusto Malta produziu um acervo vasto de imagens do Rio de Janeiro na primeira metade do século XX, que podem ser encontrados AGCRJ, IMS, Museu da Imagem e do Som, Museu da República, Biblioteca Nacional, entre outros lugares.

a ideia republicana de transformar a sua capital. Huyssen (2000) destaca que ocorreu um grande crescimento de uma cultura da memória nos últimos anos, gerando uma obsessão pelo passado. De fato, pode-se observar isto com as imagens de Augusto Malta. Seu acervo em muitos momentos é utilizado como objeto de decoração em lojas, locais de serviços e até em quadros decorativos. As imagens do alagoano acabaram se transformando em uma referência de ilustração de um Rio antigo.

A segunda imagem foi retirada do jornal O Globo, e o fotógrafo responsável pela sua captura foi Thiago Lontra. O fotógrafo faz parte desde 2010 da equipe do Jornal O Globo e suas imagens para este meio de comunicação permeiam locais urbanos do Rio de Janeiro e de Niterói. Os retratos desse profissional valorizam a beleza das regiões ao amanhecer, momento este em que é possível com a ajuda da iluminação⁴ e do céu realçar as regiões urbanas capturadas. Devido ao pouco movimento humano do horário, os locais ficam “vazios” destacando seus espaços e suas construções.

Ao analisar uma foto, é importante levar em consideração os distintos pontos para a sua formulação, como: a participação do fotógrafo, o posicionamento do meio de comunicação onde a imagem será inserida, as questões políticas do período da captura, e as relações sociais e culturais envolvidas. Ao avaliar todas estas condições, as imagens estão sendo analisadas pela sua profundidade, buscando entender e verificar o discurso implícito no seu processo de montagem. Uma fotografia não pode ser interpretada como mera reprodução do real, como ressalta Boris Kossoy (2007).

Na época em que Augusto Malta fez o *click* do primeiro retrato, em 1906, a relação do homem com a imagem fotográfica era pela exibição do real/verdade. Este tipo de foto era interpretada como uma representação de um real acontecimento. Boris Kossoy (2007) e Dubois (1993) destacam que as imagens retiradas das câmeras escuras no início do século XX recebiam um olhar das pessoas como uma prova necessária e suficiente, atestando, sem dúvidas, o ocorrido. Todavia, não se pode, nos dias de hoje, analisar uma imagem com esta forma de visão, considerando-a como mera representação do real. Dubois (1993), em seu texto, faz um retrospecto do percurso da fotografia no decorrer da história, utilizando os críticos e teóricos dela. Sendo assim,

⁴ Um dos momentos destacados por fotógrafos profissionais para a captura de locais ao ar livre sem uso de iluminações artificiais são o período do início e fim do dia. Neste momento, a incidência dos raios solares ajudam nas imagens e reduzem as sombras.

o autor destaca que, em um primeiro momento, a foto era vista como o retrato do verossímil, mas hoje não se pode interpretá-la desta maneira.

Uma ilustração precisa ser vista e interpretada por diversos aspectos tentando buscar os discursos implícitos nelas. Joly (1996) salienta que uma iconografia é uma produção consciente e inconsciente de um sujeito. A leitura destas obras leva ao questionamento da interpretação consciente e inconsciente de um espectador. “Interpretar uma mensagem, analisá-la, não consiste certamente em tentar encontrar ao máximo uma mensagem preexistente, mas em compreender o que essa mensagem, nessas circunstâncias, provoca de significações [...]” (JOLY, 1996, p. 44).

As imagens fotográficas

Como toda foto tem uma intenção por trás si mesma, as figuras aqui destacadas possuem seus objetivos ou comunicam algo, discursos que são reflexos de uma cultura ou contexto social no qual o fotógrafo ou meio em que a foto foi publicada representa. No caso de imagens que retratam as duas reformas do porto do Rio de Janeiro, há um jogo político e cultural evidente em suas entrelinhas. Como parte de uma análise crítica, será abordado um breve retrospecto sobre os fotógrafos das imagens. Além disso, também será destacado algumas transformações do espaço geográfico capturado. Os retratos aqui apresentados possibilitam o questionamento sobre o sentido fotográfico de suas produções, o que elas comunicam e o que elas acabam ilustrando. Sendo assim, as duas figuras da Praça Mauá com um século de diferença mostram as diferentes perspectivas de uma mesma região em temporalidades distantes.

Imagem 1: Avenida Central tomada pelo Largo da Prainha – Atual Praça Mauá - em 1906



Fonte: Fotografia de Augusto Malta disponível em:
<<http://www.ermakoff.com.br/banco/displayimage.php?pos=-2575>> (Acesso em: 01/07/2018).

Imagem 2: Praça Mauá em 2016.



Fonte: Nova Praça Mauá foto de Thiago Lontra - Agência O Globo. Disponível em
<http://oglobo.globo.com/rio/o-amanhecer-na-praca-maua-17721549> (Acesso em: 11/08/2016).

O fotógrafo e a prefeitura do Rio de Janeiro

Augusto Malta, como já destacado, foi contratado pela esfera da municipalidade no início do século XX. Em seu trabalho para a prefeitura ele pôde registrar os acontecimentos e transformações na cidade. Desta forma, sabendo que o fotógrafo era um funcionário do município, e uma das suas responsabilidades era documentar todas as transformações da cidade, suas imagens em muitos momentos transparecem as solicitações do gabinete. Ao verificar o acervo de Malta, diversas fotografias apresentam um olhar do governo perante o que deveria ser transformado na Capital Federal. Estas fotos possuem uma perspectiva em prol de uma narrativa oficial que desejava colocar a cidade no patamar de uma urbe moderna. Sendo eternizado por meio do uso de suas lentes fatores como: aquilo que deveria ser demolido, capturas dos eventos oficiais da prefeitura e uma documentação do que as obras estavam modificando a região central. Todavia, o acervo de imagens de Augusto Malta também contempla o movimento natural da cidade. O alagoano possui imagens que retratam diversos aspectos do Rio de Janeiro, ilustrando a vida das pessoas naquele período.⁵ Nestas imagens eram capturadas as ruas, as padarias, os eventos sociais, mostrando que apesar de ser o fotógrafo contratado pela municipalidade, Malta também era um habitante da cidade a qual andava e circulava por ela.

O imaginário perante a personalidade de Augusto Malta foi interligado como o do “fotógrafo de Pereira Passos”, assim como, a reforma urbana ocorrida no início do século XX ficou atrelada ao nome do prefeito. Em ambos os casos os acontecimentos e registros fotográficos não só existiram somente pelo desejo de Pereira Passos. Por trás desta transformação na urbe ocorreu um período de estabilização republicana, no qual havia a necessidade de uma capital nos moldes da modernidade. Margarida de Souza Neves (In: FERREIRA; DELGADO, 2013) ressalta que as transformações culturais na cidade também ilustram esta questão republicana perante aos ideias de progresso e civilização, pois ao mudar o visual da cidade no processo de reforma urbana, os hábitos e a cultura também são transformados. Viviane Araújo (2008, p. 27) ressalta que apesar do prefeito ter contratado Malta para o cargo de fotógrafo oficial do Distrito Federal sua “análise da representação acerca do Rio de Janeiro pelo fotógrafo alagoano não estará subordinada à figura ou à gestão de Pereira Passos” (ARAÚJO, 2008). As imagens de Malta existentes até os dias de hoje, mostram que ele registrava muito mais do que a representação de um discurso oficial, retratam o Rio de Janeiro da época.

⁵ Este acervo pode ser encontrado no Museu da Imagem e do Som do Estado do Rio de Janeiro.

Não é possível negar o fato de que Malta, no início de sua carreira como fotógrafo, teve uma forte influência das atividades que executou para a prefeitura. De fato, mesmo ao registrar os prédios a serem demolidos, suas fotos serviram como uma forma da prefeitura combinar os valores de indenizações. As imagens eram utilizadas para registrar as relativas melhorias feitas em prol de uma busca pela modernidade⁶ para a urbe. Seu acervo de imagens, permeia próximo as capturas de fotos “oficiais” contêm registros de inaugurações, comícios políticos e os processos de construção da Avenida Central⁷. Em muitos momentos estas imagens narraram uma visão da gestão diante dos acontecimentos da cidade, mas dentro dessas figuras elas podem narrar e revelar além de um discurso “oficial”. Para Philippe Dubois (2011) a fotografia é uma construção que vem de um jogo complexo entre fotógrafo, fotografado e espectador.

Em relação à época em que as imagens de Augusto Malta foram capturadas, existia um pensamento cuja a foto era uma tecnologia moderna e mimética de representação do real. A imagem fotográfica, naquele período, seria o resultado obtido por meio de transformações químico-físicas as quais não poderiam mentir, ou seja, o retratado em uma foto no início do século XX era tratado como uma representação da verdade. Sem dúvidas, como ressalta Philippe Dubois, existia uma relação do homem com a imagem fotográfica, na qual ela seria um objetivo de neutralidade. Neste momento, pensava-se na ilustração operando na “ausência do sujeito” (DUBOIS, 2011. p. 32). Por meio deste uso, deduziu-se que uma fotografia não interpretava, pois ela não deveria selecionar nem hierarquizar. Todavia, Boris Kossoy (2007) e Philippe Dubois afirmam, mesmo com este pensamento do início do XX, a imagem fotográfica é produto de construções plásticas as quais levam em consideração diversos códigos sociais para sua construção, indo além de uma simples reprodução do real.

Ao utilizar uma foto como fonte histórica, de acordo com Kossoy (2001), essa tem um conhecimento implícito, uma forma de entendimento não-verbal. Com efeito, ao serem analisadas, foi necessário descobrir os enigmas guardados no silêncio das imagens. A ilustração destacada, contudo, não é válida apenas para aquele período. Atualmente, pode-se utilizá-la como uma forma de entender e interpretar sobre as questões e imaginários construídos na época perante as modificações na cidade e na população carioca. As fotografias destacadas neste artigo são mais do que uma *mimesis* do ocorrido.

⁶ Cf. BERMAN, 1986.

⁷ Atual Avenida Rio Branco no centro da Cidade do Rio de Janeiro.

Perante o observado, essas fotos são produtos que vão além de uma simples representação do real, sendo produtos da construção do seu operador e do contexto social. Viviane Araújo (2008) cita o trabalho de Regina da Luz Moreira para debater a importância do trabalho de Malta para a construção de uma imagem moderna na cidade carioca na qual uma elite desejava:

[...] o projeto individual de Malta assumiu os projetos de uma elite regeneradora – em especial, nomes ligados à administração pública –, servindo como um dos agentes formadores de novos hábitos, em consonância com o projeto maior do Estado, de implantação de um determinado modelo de modernidade nacional. (MOREIRA, *apud*, ARAÚJO, 2008. p. 40)

Dessa forma, é impossível deixar de interligar o trabalho de Malta ao projeto de reformulação da Capital Federal. O que transformava a cidade estava latente para todos os seus habitantes comuns, para a elite, assim como para o fotógrafo. Sendo ele uma pessoa a qual viveu frequentemente estas modificações [...]” neste sentido, o próprio espaço da cidade em transformação e as suas novas demandas por imagens visuais compunham tanto o campo de possibilidades de Malta quanto a experiência da oficialidade.” (ARAÚJO, 2008. p. 40).

As imagens de Malta não se demonstram como um mero documento que relata o real perante as transformações orquestradas nos governos do presidente Rodrigues Alves e do prefeito Pereira Passos. Visto isto, a justaposição entre a oficialidade ou não das imagens de Malta ressaltam que a sua produção é produto de uma compreensão simultânea dos anseios do poder público, mas também, de uma interpretação pessoal do operador da câmara escura. Desta forma, para contextualizar as imagens produzidas pelo alagoano, é preciso levar em consideração o afirmado por Boris Kossoy (2007), não podemos refletir sobre um processo de construção de uma documentação fotográfica sem entender o processo de construção de sua representação⁸.

Neste artigo se pretende trabalhar com fontes iconográficas se distanciando da vertente antiquada a qual pensava que uma fotografia era uma representação minemônica do real. Em um processo de análise, uma imagem não pode ser interpretada como “inocente”, pois toda iconografia tem uma narrativa por meio dela, ou um fato que elas querem “contar”. Mitchell (2015) ressalta que as imagens são marcadas por distintos estigmas podendo ser eles: sociais, políticos ou particulares. Estas questões podem impactar o observador de uma imagem de distintas maneiras. No caso das iconografias fotográficas, obtidas pelo método da câmara escura, elas têm a capacidade

⁸ Para Chartier, a representação significa a apresentação de algo em substituição daquilo que se encontra ausente. Desta forma, a fotos representante de um Rio de Janeiro que existiu, mas hoje está ausente, mas que podemos ver nas imagens de Malta.

de ser um objeto de entendimento das relações históricas. São fontes dos fatos ocorridos e do que se desejava ou deveria ter sido registrado, desta forma, é eternizado por meio de sua conservação um instante fotografado, momento este que precisa ser questionado ou avaliado, para desta forma, aprofundar na questão do que uma imagem representa.

O “Jogo político e cultural” das reformas urbanas

O trabalho com a imagem fotográfica no início do século XX está diretamente ligado à questão de modernidade. Estas imagens tinham uma relação, na época, direta com as novas formas de linguagens e as possibilidades de representação que surgiram com novas tecnologias. Para Joly (1996) a imagem pode ser usada como metáfora: sendo ela uma parte de uma representação, assim, despertando a necessidade de entender o contexto. Visto isto, é importante ressaltar o aspecto referencial das fotografias de Augusto Malta, pois sem o entendimento do contexto político e cultural da época não seria possível compreender o apresentado nessas imagens. A [figura 1] é um exemplo que se pode perceber desta relação com as imagens. Em um primeiro olhar, ela apenas relata um processo de renovação em uma localidade do centro do Rio de Janeiro. Entretanto, com o advento da modernidade em que se vivia e se desejava colocar a cidade do Rio de Janeiro nos primeiros anos do século XX, aquela imagem significa além. O “consumo” de imagens tanto pelos políticos, como nos meios de comunicação era de sua importância para colocar o Brasil e seus modos de agir e de se comportar no dia a dia dentro de um contexto mundial de modernidade da *belle époque*. Neste sentido, as imagens naquele período eram um dos símbolos do consumo moderno e por isso a [figura 1] representa mais do que apenas um relato de uma reestruturação. A imagem de Malta aqui destacada representa a introdução de uma cultura no contexto da rotina carioca do período. Por isso, é necessário entender e analisar esse tipo de produção, sendo importante estar atento, como frisa Berstein (1998), à cultura política dentro de um quadro de normas e valores ativos em uma determinada sociedade e se configura na apresentação que fazem de si mesma, do seu passado, presente e futuro.

As imagens fotográficas oficiais entre 1903 a 1906, segundo Maria Turazzi (2006), “contribuíram para a valorização social e profissional dos engenheiros e, por conseguinte, para a afirmação da chamada engenharia nacional, termo frequentemente empregado com o sentido de individualizar e ressaltar as realizações dos engenheiros formados no país.” (TURAZZI, 2006. p. 66). A fotografia nesse período era além de uma forma de ilustrar os acontecimentos, seria uma maneira de registrar e guardar para os próximos anos os feitos deste grupo. Não obstante, a foto

era uma tecnologia moderna utilizada em prol de um grupo político que desejava colocar o Rio de Janeiro perante um patamar para eles considerado novo. Como esta relação de tecnologia moderna documental tem correlação com pensamento desta cultura política⁹? O contexto entre estes dois fatores se dá devido às imagens serem uma forma de guardar e demonstrar fielmente todos os feitos realizados na cidade, assim guardando na memória a renovação estética no qual a cidade do Rio de Janeiro estava recebendo. Isso pode ser observado na [figura 1] e em boa parte do acervo de Augusto Malta no período entre 1903 até 1906, momento em que realizava a reforma urbana liderada por Pereira Passos e Rodrigues Alves.

A importância fotográfica nesse período era visível não somente pela contratação de Augusto Malta, por Pereira Passos, diversos outros engenheiros¹⁰, como também de políticos¹¹ da época contrataram outros fotógrafos para fazerem o trabalho de documentação das transformações no Rio. No Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro há um conjunto de imagens capturadas entre 1904 a 1913 que constituíam um álbum. Este material foi contratado na época por engenheiros da comissão de melhoramentos portuários, para ilustrar e representar as reformas na região do cais do Porto do Rio de Janeiro. Segundo Paulo Knauss (2012)¹², essas imagens publicadas por meio de um livro narram as obras do Porto do Rio de Janeiro. Esta ação ressalta valor documental e significativo da imagem fotográfica para aquele momento.

Sendo assim, ao analisar imagens fotográficas, como já ressaltado por Mitchell (2015), é necessário entender as subjetividades que estão contidas nelas. No período da reforma urbana da cidade do Rio de Janeiro uma das intenções de uma das Culturas Políticas presentes na cidade era de demonstrar a monumentalidade e as modificações que estavam sendo feitas. Sendo assim, operando na criação de um imaginário social¹³ para um novo Rio de Janeiro, tentando mostrar todo o esplendor da construção de uma nova capital nos trópicos. Nesse sentido, a [figura1] se apresenta como um exemplo dessa monumentalidade. A imagem destaca o esplendor de uma reforma que com pouco tempo de realização conseguia criar no centro da urbe uma avenida larga com

⁹ Para Keith Baker a Cultura Política é um conjunto de discursos, práticas simbólicas, diante no qual se realizam as demandas do político. Sendo assim, para ele o Político é algo que tem relação direta com as atividades que indivíduos e grupos de qualquer sociedade articulam, negociam, impõem suas ações entre eles mesmo e com um conjunto social.

¹⁰ Maria Inez Turazzi (2006) ressalta que Paulo de Frontin montou uma coleção de fotos da construção da Avenida Central. Imagens produzidas por João Martins Torres.

¹¹ Marc Ferrez também produziu, a pedido deste grupo, um álbum de feições monumentais sobre as obras.

¹² Cf. KNAUSS, 2012.

¹³ Para Baczko (1985), é através do imaginário social que uma coletividade designa a sua identidade; elabora uma certa representação de si; estabelece a distribuição dos papéis e das posições sociais; expõe e impõe crenças em comum; constrói um tipo de código de “bom comportamento”, designado para construir modelos formadores.

parâmetros modernos. Por causa disto não era comum na época os fotógrafos mostrarem as ações populares da cidade no contexto do dia a dia das pessoas comuns ou quando capturavam essas imagens retratavam um olhar perante a uma cultura exótica. Esses posicionamentos representavam as ações que deveriam ser lembradas e esquecidas de acordo com o pensamento das elites.

A [figura 2] se apresenta no contexto da reforma urbana da região portuária do Rio de Janeiro no século XXI. Essa imagem tem relação direta ao processo de reestruturação para os megaeventos, Copa do Mundo e Olimpíadas, em que a urbe carioca sediaria. As autoridades políticas, aproveitaram a euforia gerada pela eleição do Rio de Janeiro para receber as olimpíadas e do Brasil a copa. Estes dois eventos levaram a esfera pública a decidir renovar a parte portuária da cidade. O Discurso utilizado pela esfera da municipalidade foi similar do século anterior à região que estava degradada, esquecida e mal aproveitada. No ano de 2009 foi apresentado à população carioca o “Porto Maravilha”¹⁴, que a partir da publicação de três leis complementares no ano de 2009 começam o processo de renovação da área. Essas normatizações criaram uma empresa de parceria público-privada para controlar a região portuária e reformá-la.

O Projeto Porto Maravilha, na [figura 2] está sendo exemplificado e nesta imagem se apresenta o espaço geográfico que é um dos principais marcos de execução e planejamento, o qual foi visto com certa euforia. O programa de reestruturação visava à recuperação dos sistemas de infraestruturas urbanas, além de almejar a valorização da região alegando que seria em prol do comércio e da população local. O estudo buscava novas unidades residenciais, comerciais, serviços, estrutura viária, levar sedes de empresas para o local, construindo estabelecimentos culturais e hoteleiros. André Azevedo e Leopoldo Pio (2016) ressaltam que dois argumentos centrais foram destacados com relação ao processo de revitalização e patrimônio da região portuária. Eles seriam:

a ideia de que a área *reconquistada* através de processos simultâneos de modernização e preservação histórica e a constatação do resgate da relação natural entre a identidade da região e a identidade da cidade. O “reencontro” da área com a cidade pode ser entendido tanto no sentido geográfico – a ruptura de um suposto isolamento da região – quanto simbólico, no sentido de aproximar a identidade reinventada da região com a identidade da cidade. (AZEVEDO; PIO. 2016, 193-194) grifo do autor.

¹⁴ O projeto do Porto Maravilha é fruto de uma parceria público-privada iniciada pelo governo de Eduardo Paes (prefeito da cidade do Rio de Janeiro eleito em 2009 e reeleito em 2012) que visa a revitalização urbana da Região Portuária do Rio de Janeiro criada pela Lei Municipal 101 de 2009. As regiões que estão contempladas para a reestruturação contemporânea têm 5 milhões de metros quadrados da Região Portuária do Rio de Janeiro que tem como limites as Avenidas Presidente Vargas, Rodrigues Alves, Rio Branco e Francisco Bicalho, englobando parte do Caju, Gamboa, Saúde, Santo Cristo e parte do Centro da cidade.

Os megaeventos impulsionaram esse processo de reestruturação do século XXI, pois a cidade recebia incentivos financeiros para esta transformação. Desta forma, tentou-se resgatar a importância da cidade tanto no âmbito cultural, valorizando uma memória da região, quanto na construção de novos equipamentos culturais para a área do porto. Além disso, a euforia gerada pelo momento via uma possibilidade do Rio de Janeiro voltar a ser referência como um centro econômico. Dessa forma, na região foram construídos prédios empresariais que teriam como objetivo abrigar novas empresas. Todavia, na atual crise vivida tanto pelo estado do Rio de Janeiro que acaba recaindo para o município e, com o fim dos megaeventos, já é possível perceber algumas falhas no plano de reestruturação “Porto Maravilha”. Muitas obras não foram concluídas, outros pontos construídos estão sem funcionar ou sem conservação, e lugares nos prédios novos levantados pelo processo não foram vendidos tendo a localidade uma baixa taxa de ocupação.¹⁵

Observando as imagens

Ao olhar as duas imagens, o primeiro ponto de referência delas no qual se pode perceber é que se trata de um mesmo local. As [figura 1] e [figura 2] são representações icnográficas de um mesmo espaço geográfico com um século de diferença. Isso pode ser afirmado devido ao suporte fixador da estátua do Barão de Mauá estar presente nas duas imagens. Na [figura 1], percebe-se que este alicerce já existia. Entretanto, a imagem de Mauá ainda não estava fixada nele. Na [figura 2], a estátua de quem nomeia a praça está fixada no suporte. A segunda imagem em seu lado direito permite ao observador a visualização do monumento¹⁶ centenário nos dias atuais. Desta forma, baseando-se na posição da estrutura observada em comum nas duas imagens é possível se localizar na Praça Mauá¹⁷, nos dois tempos representados pelas imagens.

Na [figura 1], de Augusto Malta, o operador da câmera fotográfica está voltado de costas para a Baía de Guanabara, mostrando ao fundo a Avenida Central – atual Avenida Rio Branco. Já na [figura 2] se pode perceber que o fotógrafo está posicionado de frente para a baía. Na imagem se observa um trecho da água da região portuária, o Museu do Amanhã, a Ilha das Enxadas ao

¹⁵ Cf. <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/zona-portuaria-do-rio-e-a-que-mais-tem-predios-desocupados-na-cidade.ghtml> (Acesso em: 15/07/2018).

¹⁶ No início do século XX a atual praça Mauá se chamava Largo da Praianha, por ser lugar de desembocadura do Porto do Rio de Janeiro. Em 1910 da região recebeu uma estátua do Barão de Mauá e o largo foi batizado com seu nome. O monumento foi inaugurado no dia 01/05/1910, e obra de Rodolfo Bernardelli. FONTE: Monumentos da Cidade-Reportagens publicadas pelo Diário de Notícias. RJ, 1946.

¹⁷ Mesmo sabendo que a estrutura com a estátua do Barão de Mauá tenha sido trocada de lugar ao longo dos anos no século XX. Como pode ser percebido no conjunto de fotos disponível em: <http://acervo.oglobo.globo.com/incoming/praca-maua-22295007> (Acesso em: 15/07/2018).

fundo e as letras que formam “#cidadeolimpica”. Ressalta-se que a primeira imagem fez parte do contexto da reestruturação do Rio de Janeiro entre 1903 a 1906. Malta como um homem de sua época, atrelado aos contextos políticos e sociais, capturou as obras do Largo da Praia com a visão de importância do período em que se destaca na [figura 1], ao fundo a Avenida Central. O traçado da avenida em processo de construção foi produto e um dos principais símbolos da reestruturação urbana do governo de Pereira Passos. Essa avenida, com seus 33 metros de largura e sua distância que contemplava do porto até a região do Castelo, faz na imagem um efeito de profundidade¹⁸. Essa sensação que a [figura 1] destaca produz em quem observa a imagem uma percepção que as imagens aqui destacadas não representem uma região geográfica. O efeito de profundidade observado na [figura 1] dá uma breve impressão que a região seja maior e ampla. A Avenida Central, embora nesta primeira imagem, não esteja no primeiro plano¹⁹, a escolha fotográfica de Malta produz uma sensação de que a Avenida Central seja grandiosa ao fundo do Largo da Prainha. Na [figura 1] se mostra toda a amplitude e grandiosidade do traçado desta Avenida, obra que estava sendo concluída no período no qual a foto foi retirada.

A escolha de Malta para fotografar a Praça Mauá pelo ângulo voltado para a Avenida Central, provavelmente está em exibir na imagem o fato da região portuária daquele momento estar recebendo uma artéria de circulação urbana que ligava o porto com o resto do centro da cidade do Rio de Janeiro²⁰. A intenção de exibir na imagem fotográfica o logradouro construído neste período fica evidente por meio da legenda colocada na imagem pelo próprio fotógrafo, na qual está escrito “Avenida Central tomada da Prainha – Rio 29 - 7- 06”. A escolha do ângulo, provavelmente, também está atrelada ao histórico do processo de transformação do período. A região portuária voltada para a Baía de Guanabara em 1906 ainda recebia obras de novas docas para o desembarque de navios que, nesse período, ainda estava em processo de realização. Vale destacar que a [figura 1] transmite diante de todo o contexto aqui apresentado os aspectos de modernidade e modernização desejados pelo período da primeira república para sua Capital Federal. A

¹⁸ O efeito de profundidade é obtido através da perspectiva ação que ocorre pela sobreposição ou diminuição dos elementos ou ainda pelo claro escuro, cuja característica é contraste de luz e sombra apresentado na obra. Neste caso da imagem de Malta o efeito de profundidade é conseguido na obra por meio de trajetória das linhas que se deslocam no plano. Linhas retas paralelas, dão a sensação de convergir como aumento da distância no qual é possível ver a Avenida Central cruzando a cidade até longe.

¹⁹ Primeiro Plano é um tipo de enquadramento na fotografia que é utilizado para evidenciar expressões, semblantes, gestos, fisionomias e emoções. A intenção principal deste tipo de enquadramento é mostrar os detalhes da imagem fotografada.

²⁰ Os planos urbanísticos do início do século XX alegavam que um dos problemas da região portuária da cidade do Rio de Janeiro era as vias de escoamento dos produtos. A construção da atual Avenida Rio Branco e da Avenida Rodrigues Alves iriam resolver um desses problemas.

monumentalidade ao fundo da Avenida Central é uma forma de representar de maneira visual este desejo, pois na [figura 1] é perceptível a tomada do porto por um símbolo, que naquele momento era uma das grandes conquistas dos políticos e engenheiros da época.

A [figura 2], entretanto, tem um ângulo oposto da imagem de Malta. Nesta, a Avenida Rio Branco não está sendo vista. O que é contemplado na foto é o Museu do Amanhã e a palavra “Cidade Olímpica”. Numa pesquisa de imagens atuais desta região publicadas nos meios de comunicação contemporâneos²¹ é este o ângulo contemplado pela maioria dos casos ao representar a reforma portuária do século XXI. A região destacada na [figura 2] faz parte da modernização contemporânea e talvez tenha se transformado no símbolo do Porto Maravilha. Em específico, a Avenida Rodrigues Alves e a Praça Mauá ficaram conhecidas como o “novo Bulevar Olímpico”, palco de atrativos eventos na época da copa e em 2016 das olimpíadas. Essa localidade recebeu pavilhões de países, feiras e festas, atraindo os cariocas e turistas. Visto isso, é possível perceber que na [figura 2] a importância estética está em mostrar uma “nova Praça Mauá”, embora a estátua do Barão ainda esteja presente na região todo o conjunto visual ao seu redor está diferente. O Museu do Amanhã com projeto arquitetônico produzido pelo espanhol Santiago Calatrava²², forma hoje o símbolo icnográfico da reestruturação portuária do século XXI, transformando o Píer Mauá. Dessa forma, na [figura 2] é possível observar em destaque um dos monumentos representantes do processo de reestruturação contemporâneo: “O Museu do Amanhã”. Em oposição à [figura 1], que destaca a Avenida Central, ambos os pontos geográficos ficam em ângulos opostos na região. Nesse sentido, é possível afirmar que a escolha fotográfica é influenciada pelos contextos da sociedade de cada época, pois os fotógrafos registraram a mesma localidade com visões distintas.

Sobre a segunda imagem, o monumento de Mauá aparece deslocado no meio de tantas obras modernas. Ele acaba aparecendo para ser um referencial, lembrando o fato de a praça ter o seu nome²³. Na [figura 1], embora ainda não esteja presente a estátua, nenhum elemento do porto dos séculos anteriores estava presente. Na primeira imagem, valoriza-se a construção de memória de uma cidade renovada, chegando na modernidade e ao progresso sem destacar nenhum ponto do passado.

²¹ Internet e acervos iconográficos de portais de notícias.

²² Santiago Calatrava é considerado um dos mais importantes arquitetos da atualidade. Tendo notoriedade a revitalização do porto de Buenos Aires (Puente de la Mujer) e World Trade Center Transportation Hub (Abrigando estações de Metro e shopping na região do complexo do World Trade Center em New York).

²³ Com relação ao nome da região, ela foi batizada de Praça Mauá nos primeiros anos do século XX, pelo fato de Irineu Evangelista de Sousa por ele ter sido um dos percussores, ainda no Brasil imperial, na industrialização incentivando a nossa modernização e por ter gerado riquezas para nossa nação.

A [figura 2] apresenta o contexto dos dias atuais, mas ainda apresenta um dos prédios antigos que compõem o Museu de Arte do Rio²⁴ e a estátua do Barão de Mauá, o Porto Maravilha utilizava o discurso de que iria valorizar a região além de resgatar a sua memória, fato que não fica evidente ao visualizar a segunda imagem, nem ao andar pela região nos dias atuais. Deixar a estátua de Mauá e conservar o Palacete Dom João VI não quer dizer necessariamente que a memória do legado da região tenha sido mantida ou valorizada. Outros espaços de memória do passado na região do Porto Maravilha poderiam ser melhores conservados e até utilizados turisticamente. Huyssen (2000) destaca que construir ou deixar um monumento para lembrar-se de algo não significa que ele seja lembrado, muitas vezes até auxilia no processo de esquecimento. O pedestal na [figura 2] compõe a imagem, mas não necessariamente compartilha a estética do Bulevar Olímpico. Mauá nesta foto representa o nome da praça e um momento do passado que pode estar sendo esquecido. Outro fato é o próprio palacete Dom João VI, pois devido ao fato de fazer ligação dentro da estrutura do Museu de Arte do Rio com um prédio moderno que tem um terraço com vista panorâmica da região, o prédio de estilo eclético²⁵, construído no início do século XX, não se destaca.

Na [figura 2], observa-se um belo amanhecer da nova região reformulada no horário e estilo de captura característica de seu realizador, Thiago Lontra. Nessa imagem, produzida em 2015, é possível observar a junção da beleza natural do sol nascendo com a região que naquele momento estava recém-inaugurada. A imagem certamente faz parte de uma coleção de fotografias que foram veiculadas na mídia no período de setembro de 2015 e hoje faz parte do acervo O Globo, na internet, sobre a região portuária. Neste momento, a reestruturação foi diversas vezes celebrada e anunciada²⁶ nos meios de comunicação. Sendo assim, o ângulo da região observado na [figura 2] é uma representação do imaginário do porto, que estava se transformando em um símbolo da reestruturação da cidade. Esses pontos de memória destacados na imagem ressaltam o momento político e cultural do Rio de Janeiro e do Brasil, que naqueles anos de 2015 e 2016, “véspera” da

²⁴ O Museu de Arte do Rio é composto por dois prédios uma construção modernista que já foi Hospital da Polícia Civil e foi reformado e o tombado Palacete Dom João VI que teve sua obra iniciada na primeira reforma do porto do século XX com intuito de abrigar a companhia de portos nacionais.

²⁵ Na arquitetura o estilo eclético é a mistura de estilos arquitetônicos do passado para a criação de uma novo, este estilo teve predomínio nos meados do século XIX até as primeiras décadas do século XX.

²⁶ Distintos meios de comunicação mostram álbuns de imagens celebrando a reabertura da Praça. Estas imagens podem ser vistas em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/fotos/2015/09/veja-fotos-da-remodelacao-da-praca-maua.html#F1762058>> e <<https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/nova/38278-inauguracao-da-praca-maua>> (Acesso em: 14/08/2018).

realização das olimpíadas, vivia-se uma euforia perante a reestruturação. A região observada na [figura 2] era símbolo desse contexto.

Conclusão

A oposição dos ângulos das fotografias pode ser justificada pelas diferentes perspectivas políticas de cada época. A imagem de Augusto Malta exibe a reforma portuária perante a construção uma grande artéria moderna de ligação do porto para o centro da cidade²⁷. A avenida a qual seria o símbolo do progresso é a construção que a cultura política dominante nos anos iniciais do século XX desejava exibir e fixar na mentalidade da população. O jogo político²⁸ que representa nesta primeira imagem é de uma avenida moderna, funcional e de ligação que vai em prol das ideias de modernidade, progresso republicano e de circulação de capital no Rio de Janeiro. O largo da prainha, destacado na [figura 1] estava inserido nesse contexto de documentação do processo de transformação feito por Malta para a prefeitura do Rio de Janeiro.

A [figura 2] opera de outra forma na construção de um imaginário, neste caso a região portuária contemporânea. Essa imagem ilustra a ideia do resgate de uma região dita como esquecida aclamada por Eduardo Paes e pela parceria público-privada que realizava as obras na região. Álvaro Ferreira (2010) cita que a reforma da região portuária da cidade de Barcelona contagiou a população e a mídia, sendo dado ao espaço renovado uma importância do sucesso dos jogos olímpicos no local em 1992. A partir do sucesso desta reestruturação europeia ela passa a ser umas das inspirações das mudanças na região portuária do Rio de Janeiro do século XXI. Na foto de Thiago Lontra é possível então perceber um outro aspecto para a construção de um imaginário social contemporâneo, valorizado na imagem no momento da reinauguração da praça²⁹. O foco da imagem está voltado para os jogos esportivos que foram sediados na cidade, mostrando uma cidade do século XXI. A “nova Praça Mauá” passa a ser o símbolo destas mudanças, de um Rio de Janeiro que se enchia de esperanças, de ser capaz de receber os turistas que iriam chegar à cidade para os eventos.

²⁷ A construção de grandes Avenidas, os bulevares, tem inspiração na reestruturação das capitais europeias no século XIX, por exemplo, Paris e Londres.

²⁸ Cf. RÉMOND, 1996. O político é uma das formas de expressão que está presente em diversas práticas do dia a dia não só das grandes figuras históricas, mas também de toda a sociedade. A dimensão política que é vista até em formas de expressão como, neste caso a fotografia.

²⁹ Fotos de divulgação para celebrar a reinauguração da Praça Mauá na data do dia 06 de setembro de 2016 tanto da prefeitura do Rio e da Riotur utilizam o Museu do Amanhã como um dos principais símbolos da região. Como pode ser observado nas imagens em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/09/apos-4-anos-praca-maua-no-rio-e-reinaugurada-com-shows-gratuitos.html> (Acesso em: 16/07/2018).

Os dois momentos fotografados são distintos não somente visualmente, mas como cultural e politicamente, embora sejam representações de uma mesma região. De qualquer forma, é possível perceber o papel da foto para a visualização dos pensamentos e dos anseios de cada época. No caso da fotografia de Augusto Malta, este documento deixa até os dias de hoje a imagem da reforma do Largo da Prainha, exibindo ao fundo a grande dimensão para a época da Avenida Central, ilustrando o progresso que a primeira república tentava aplicar em sua capital. Além disso, as imagens ajudam a compreender o processo de formulação de uma memória coletiva da cidade do Rio de Janeiro. Processo este que é composto pelas representações nas imagens que acabam ganhando uma maior circulação graças aos meios de comunicação em que foram veiculadas. As fotos de Malta formaram um grande acervo para a cidade, pois além de terem sido muito utilizadas pela imprensa da época, essas imagens marcam a nossa memória de um Rio de Janeiro no passado. A segunda imagem compôs o jornal O Globo no momento da reinauguração, e hoje faz parte do arquivo da agência O Globo de imagens. Ambas fotos ressaltam e acessam a nossa memória coletiva sobre a região, e como Le Goff (1990, p. 426) destaca, “os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva.”

Referência Bibliográfica:

- ARAÚJO, Viviane da Silva. **Detrás da objetiva: fixidez e movimento na fotografia e no Rio de Janeiro de Augusto Malta**. 2008. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- AZEVEDO, André Nunes; PIO, Leopoldo Guilherme. Entre o porto e a história: revitalização urbana e novas historicidades no porto do Rio de Janeiro com vistas às Olimpíadas de 2016. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 8, n. 19, p. 185 - 208. set./dez. 2016.
- BAKER, Keith M. El concepto de cultura política en la reciente historiografía sobre la Revolución Francesa. **Ayer**, Madri, 62/2006 (2): 89-110.
- BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. Trad. Carlos Felipe Moisés, Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, Jean-Pierre & SIRINELLI, Jean-François. **Para uma História Cultural**. Lisboa: Estampa, 1998. p. 349-363.
- CHALHOUB, Sidney. **Cidade Febril. Cortiços e epidemias na Corte imperial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996
- DINIZ, Nelson. **De Pereira Passos ao Projeto Porto Maravilha: colonialidade do Saber e transformações urbanas da região portuária do Rio De Janeiro**. In: II Congresso Internacional de Geocrítica. Disponível em: www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/07-N-Diniz.pdf (Acesso em: 09/09/2016).
- DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas: Papirus, 2011

FERREIRA, Alvaro. Influência europeia ou mera cópia? A produção do espaço no Rio de Janeiro. Scripta Nova. **Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de noviembre de 2012, vol. XV I, nº 418 (42). <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-418/sn-418-42.htm>>. [ISSN: 1138-9788].

HUYSSSEN, A. **Seduzidos Pela Memória: arquitetura, monumentos, mídia**. Aeroplano: Rio de Janeiro, 2000.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Trad. Mariana Appenzeller. Campinas: Papirus, 1996.

KNAUSS, Introdução. In: TURAZZI (org). **Um Porto para o Rio: Imagens e memórias de um álbum centenário**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2012.

KOSSOY, BORIS. **Fotografia & História**. 2. ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KOSSOY, BORIS. **Os Tempos da Fotografia. O Efêmero e o Perpétuo**. Cotia: Ateliê Editorial, 2007.

LAMARÃO, Sérgio T. N., **Dos Trapiches ao Porto: um estudo sobre a área portuária do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1991.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

MITCHELL, W. T. O que as imagens realmente querem? In: ALLOA, E (org). **Pensar a Imagem**. Editora Autêntica: 2015. p. 165-189

NEVES, Margarida. Os cenários da República: o Brasil na virada do século. IN: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves [org.]. **O Brasil Republicano**. O tempo do liberalismo excludente - da proclamação à Revolução de 1930. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. v. 1.

RÉMOND, René (dir.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Ed. FGV, 1996.

TURAZZI, Maria Inez. Paisagem construída fotografia e memória dos melhoramentos urbanos na cidade do Rio de Janeiro. **Revista Varia Historia**, Belo Horizonte, vol. 22, n 35: p. 64-78, Jan/Jun 2006.

TURAZZI, Maria Inez (org). **Um porto para o Rio: imagens e memórias de um álbum centenário**. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2012.

Da relatividade de movimentos ao universo pleno: as concepções de inércia em Galileu e Descartes

From relativity of movements to the full universe: Galileo and Descartes conceptions of inertia

Márcio Henrique Bertazi

Doutorando em Ciências da Engenharia Ambiental
Universidade de São Paulo
marciobertazi@gmail.com

Recebido em: 24/03/2019

Aprovado em: 07/08/2019

Resumo: O estudo do movimento tem ocupado parte considerável do desenvolvimento da ciência. Diferentes abordagens procuraram apresentar a plausibilidade de sistemas que se dedicavam a mensurar a relação entre os mais distintos objetos e sua posição no universo, além de explicar como e por que muitos desses objetos se moviam. Galileu e Descartes são importantes personagens dessa história, cujas contribuições foram fundamentais para o aperfeiçoamento do conceito de inércia, conceito ainda hoje fundamental. Ao clivar movimento e repouso Galileu possibilitou a separação do movimento da natureza dos corpos. Descartes, ao compreender repouso e movimento como um estado contingente da matéria, enxergava um espaço que não permitia o vazio. Neste artigo apresenta-se como, entre cinemática e dinâmica, gravidade e colisões, ambos estabeleceram pontes seguras para o posterior desenvolvimento do conceito de inércia, ainda que nunca o tenham mencionado.

Palavras-chave: Inércia; História da Ciência; Galileu Galilei e René Descartes.

Abstract: The study of movement has engaged a considerable portion of the science development. Different approaches tried to present the plausibility of systems that were dedicated to measuring the relationship between distinct objects and their position in the universe. In addition, they sought to explain how and why many of these objects moved. Galileo and Descartes are important personalities of this history, whose contributions were fundamental to the improvement of the concept of inertia, which is still fundamental. By cleaving movement and repose Galileo made possible the separation of movement from the body's nature. Descartes, understanding repose and movement as a contingent state of matter, saw a full space, without the possibility of emptiness. In this paper we present how, between kinematics and dynamics, gravity and collisions, both author's established safe bridges for the later development of the inertia concept (although they never mentioned the term).

Keywords: Inertia; History of Science; Galileo Galilei and René Descartes.

Introdução

A relação entre o movimento e o universo tem sido uma preocupação recorrente na interpretação da natureza ao longo da história da humanidade, sobretudo naquilo que diz respeito à construção da ciência. Um artigo publicado recentemente na revista *Nature Astronomy*, por exemplo, sugeriu a existência de uma região com baixa densidade de estrelas e galáxias – a uma distância de 500 milhões de anos-luz – que tem repellido a Via Láctea, fazendo com que ela viaje a cerca de dois milhões de quilômetros por hora (HOFFMAN et al., 2017). Há muito que os seres humanos tentam entender as mais variadas formas de movimento de tudo aquilo que conhecem e os dispositivos necessários para calculá-lo.

Mais de 1.400 anos nos separam das rudimentares tentativas de formulação do princípio que atualmente denomina-se inércia e, ainda hoje, sua existência é de fundamental para que se possam explicar os intrincados mecanismos físicos dentro e fora da Terra. O desenvolvimento do conceito de inércia esteve ligado, de modo visceral, às transformações promovidas pela revolução científica do século XVII. As questões decorrentes da astronomia copernicana requereram uma completa reformulação da Física e, nesse interim, do próprio alcance da Filosofia.

É uma possibilidade enxergar na história da ciência a essência anárquica proposta por Feyerabend (1977), na medida em que, quando se ampliam as perspectivas históricas e se vislumbra o desenvolvimento da técnica em uma perspectiva de longa duração, violações e rupturas parecem necessárias e centrais ao progresso da ciência. Como as linhas a seguir pretendem brevemente retomar, parece ter sido justamente o que ocorreu com Copérnico, Galileu e Descartes, salvas, evidentemente, as particularidades de cada um deles. Parte substancial da ciência tem uma relação imediata aos pensadores e pensadoras que decidiram não se limitar a certas regras metodológicas consolidadas, violando-as de modo voluntário ou involuntário.

Nas emaranhadas linhas da História, é importante também pensar, como Popper (1972), que jamais podemos apresentar prova conclusiva de refutação de uma teoria, sobretudo porque resultados experimentais sempre podem ser colocados em questão. Se a ciência empírica é caracterizada apenas pela estrutura lógica ou formal de seus enunciados, então não a podemos excluir de uma vez de alguma Metafísica que eleve uma teoria obsoleta como algo incontestável. Toda ciência empírica, dirá Popper, deve ser caracterizada por seus métodos enquanto (I) nossa maneira de manipular sistemas científicos; (II) aquilo que fazemos *com* eles e (III) aquilo que fazemos *a* eles.

Galileu e Descartes lograram substancial relevância no estudo do movimento, seja pela observação de novos astros no espaço infinito do universo seja pela completude da materialização do espaço (KOYRÉ, 2006). Ou por meio da experiência (KOYRÉ, 1982), ou pela via dedutiva e determinista da teoria do mundo material (RUSSEL, 1968), ambos traçaram rumos fundamentais para o estabelecimento definitivo da Física clássica. Analisemos, brevemente, parte destes pensamentos no que diz respeito ao estudo da inércia, ainda que este termo sequer fosse mencionado à época.

Do *impetus* às leis de Newton: ruptura com a física aristotélica

A “nova ciência” oriunda da revolução científica, decorrente, em larga medida, das contribuições do astrônomo e matemático polonês Nicolau Copérnico (1473-1543), acabou por substituir a visão aristotélica de mundo, culminando na concepção de um universo mecanicista, completamente destituído de ideias de ordem e finalidade. A Física aristotélica era até então, essencialmente, uma ciência qualitativa: o estudo da realidade podia ser percebido pelos sentidos (PORTO; PORTO, 2009).

Essa “metafísica do sensível” de que nos lembram Giovanni Reale e Dario Antiseri (1990) formaliza-se em um universo finito constituído de uma esfera, centrada no planeta Terra, à qual estão presas as estrelas. Tratava-se de um mundo dividido em duas porções bem demarcadas: (I) o mundo sublunar (formado por matéria sujeita a processos de transformação), cujos elementos são a terra, o fogo, o ar e a água; e (II) o mundo supralunar, no qual a matéria é imutável em sua própria natureza e onde são formados os corpos celestes. O Cosmos aristotélico era um ordenamento rígido cujos critérios são de natureza Metafísica. Dessa forma, quando são tomados os elementos do mundo sublunar, há uma ordem decrescente de leveza (fogo→ar→água→terra)¹. Daí que “o movimento natural conduz a terra para baixo” (ARISTÓTELES, 2009, p. 146). Ou seja, tendo menos leveza, uma pedra arremessada ao alto tenderia a ser conduzida para o seu local próprio: a terra. Voltaremos nisso a seguir.

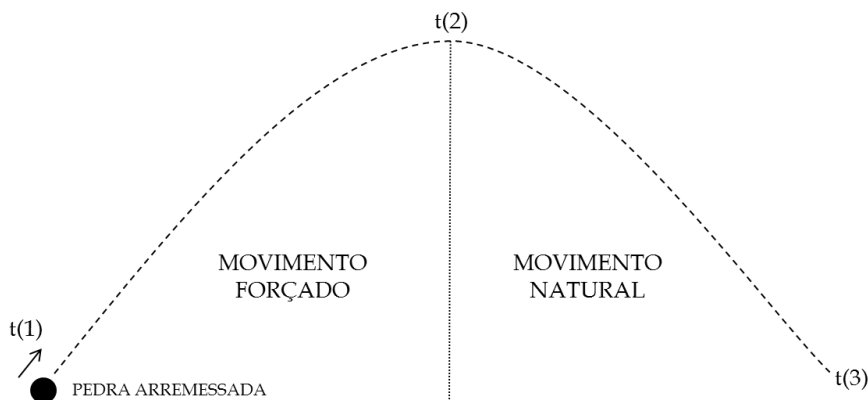
Em Aristóteles, todo o movimento é a passagem da potência ao ato. O ato (que é a forma) é condição, norma, fim e objetivo da potencialidade. Dessa forma, o ato tem prioridade sobre a potência. Se o movimento é eterno, logo é eterna a sua causa. Tudo o que está em movimento é por outro movido e assim por diante. É importante demarcar que tanto potência como ato se dão em todas as categorias enumeradas por Aristóteles, de modo que a mutação de acordo com a

¹ Ou seja, o fogo tem maior leveza que o ar, que, por sua vez, tem maior leveza que a água e assim por diante.

substância é a geração e a corrupção; a mutação segundo a qualidade é a alteração; segundo a quantidade é o aumento e a diminuição; e de acordo com o lugar é a translação (REALE; ANTISERI, 1990).

O movimento, dessa forma, era classificado de duas formas: (a) movimentos naturais e (b) movimentos forçados ou violentos (que se originavam diante de uma força externa exercida por outro corpo). Os agentes causais dos movimentos naturais eram as causas finais e, no caso dos movimentos violentos, as causas eficientes. É importante que mencionemos que toda mudança tem como pano de fundo uma causa e toda causa tem um efeito real. No caso do movimento (tanto em *a* como em *b*), o efeito imediato era a mudança de lugar; a forma dessa mudança é espaço-temporal (POLITO, 2015). Uma pedra arremessada para cima, para a Física aristotélica, passaria por esses dois movimentos: na medida em que era arremessada por uma força exterior – digamos por um cidadão grego – a pedra teria imediatamente o seu movimento forçado. Chegaria, então, um momento em que a pedra começaria a cair (exatamente o ponto em que o movimento natural substituíria completamente o movimento forçado), pois o material com menos leveza tendia a voltar ao seu lugar de origem. A Figura 1 esquematiza, de modo simples, esse movimento. No instante $t(1)$ a pedra é arremessada até que em $t(2)$ todo o movimento forçado cessa e dá lugar ao movimento natural, que tende a reconduzir o objeto ao seu lugar natural em $t(3)$.

Imagem 1: Esquema do movimento aristotélico forçado e natural



(Elaboração própria.)

Foram recorrentes as críticas a essa explicação do movimento: se, no mesmo momento em que a mão do cidadão grego deixa de estar em contato com a pedra – ou seja, não é mais um movimento forçado – por que a pedra não cai imediatamente, obedecendo, pois, ao movimento natural? O inglês Guilherme de Ockham (séc. XIII-XIV), ao propor um experimento em que duas

flechas são lançadas ao mesmo tempo, uma em direção à outra, questionou a Física aristotélica, na medida em que esta explicava a continuidade do movimento forçado pela impulsão do ar. Ora, se as trajetórias das flechas se encontravam em algum momento, como pode a mesma impulsão de ar fazer com que ambos os vetores contrários continuem? Para Ockham, o corpo em movimento se movia por simples continuidade de seu movimento (PORTO; PORTO, 2009) o que é uma impressionante definição rudimentar do conceito de inércia.

O filósofo francês Jean Buridan (séc. XIII-XIV) diria que o lançador imprimia uma “virtude” ao objeto lançado, configurando, pois, uma tendência a continuar o movimento inercial (conceito de *impetus*). O que vai diminuir até eliminar o *impetus* são a gravidade e a resistência do ar, fazendo com que o objeto assuma a forma natural de queda (PORTO; PORTO, 2009). A teoria do *impetus* tem um papel de destaque na história do desenvolvimento do conceito de inércia. Joannes Philoponus (séc. V-VI) de Alexandria dizia que uma “energeia” motora, de natureza incorpórea, seria impressa no projétil por quem o havia lançado. Essa força seria a verdadeira causa eficiente responsável pela manutenção do movimento. O *impetus* se exauria pela resistência do meio e pela dissipação gradativa. Ibn Sina ou Avicena (séc. X-XI) dizia que na ausência de um meio resistente um corpo, uma vez colocado em movimento, permanecia em movimento retilíneo e uniforme, sem nenhum decréscimo de seu *impetus* (POLITO, 2015).

Finalmente, nesta breve incursão sobre a Física aristotélica e suas críticas decorrentes, é importante destacarmos que a natureza do movimento, para Aristóteles, não é um estado, mas um processo que ocorre com o corpo que se move, por meio de sucessiva ocupação de lugares no universo (o seu “lugar natural”). Há, pois, uma completa ausência de simetria, na qual não existe uma equivalência imediata entre repouso e movimento. O movimento não é, portanto, um estado, mas um processo de natureza absoluta que ocorre com os corpos.

Copérnico, embora tenha preservado a finitude do universo aristotélico, abandonou o caráter geocêntrico do modelo cosmológico. A Terra deixou de ser o centro deste universo, abalando profundamente a explicação do lançamento de objetos (não podiam mais, via movimento natural, retornar ao seu “lugar natural”, pois a Terra já não era mais o centro de tudo). Alexandre Koyré, em *The Astronomical Revolution* (KOYRÉ, 1973) menciona que, ao deslocar o centro de todo o movimento da Terra para o Sol, Copérnico teria invertido o sistema do Universo, embora não tenha alterado a estrutura matemática do conhecimento astronômico até então. Nesse sentido, era um seguidor de Ptolomeu. A astronomia de Ptolomeu, aliás, permitia reproduzir o movimento

planetário com surpreendente precisão e estava mais baseada no cálculo de ângulos do que de distâncias². A *superioridade* do sistema copernicano dava-se não pela diminuição do número de movimentos celestes (e, evidentemente, do número de círculos correspondentes), mas pelo fato desses movimentos terem sido padronizados, regularizados e sistematizados.

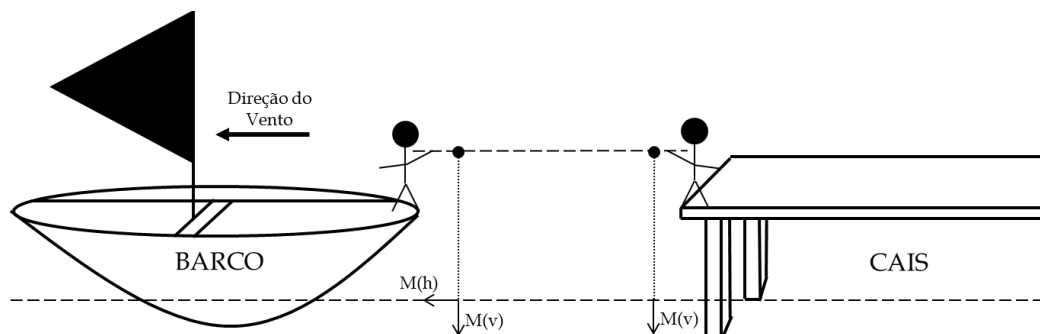
Os argumentos contrários, porém, não tardaram a surgir. Se, de fato, a Terra estava em movimento constante ao redor do Sol, uma pedra que fosse jogada do alto de uma torre não cairia exatamente ao pé da torre, pois, tendo a Terra se movimentado durante o tempo de ascensão e queda da pedra, haveria uma variação horizontal de seu movimento. A crítica era, inclusive, levada ao extremo: movimentasse-se a Terra, as nuvens seriam deixadas para trás, a terra arremessaria os seus conteúdos. Copérnico defenderia sua tese fundamentando que o movimento circular da Terra era um movimento natural: o “sistema terrestre” se moveria, pois, em conjunto. Há uma “afinidade de essências” (PORTO; PORTO, 2009) que possuem com o planeta (o que não deixa de ser uma razão Metafísica).

O italiano Giordano Bruno (séc. XVI) substituiu essa razão Metafísica por uma razão mecânica alicerçada na teoria do *impetus*. De fato, para ele, haveria um pertencimento mecânico a um sistema de movimento: uma espécie de *solidariedade mecânica* – e não Metafísica – entre os corpos e as estruturas de onde partiam. Um clássico experimento de Bruno fazia referência a um barco que se deslocava de um cais. Dois indivíduos deixavam cair, da mesma altura e ao mesmo tempo, objetos iguais. Na medida em que o objeto do cais caía verticalmente (apenas um movimento) o do barco possuía uma *composição de movimentos*³ (PORTO; PORTO, 2009). Estaria presente, pois, tanto em Bruno como em Copérnico, a relatividade dos movimentos (POLITO, 2015). A Figura 2 esquematiza essa composição: enquanto o objeto lançado do cais possui apenas um movimento vertical $M(v)$, o objeto lançado de um barco em movimento possui dois movimentos, vertical $M(v)$ e horizontal $M(h)$, que acompanha a velocidade e direção do barco.

² Ptolomeu, ao modificar o princípio da motricidade circular uniforme, com o desenvolvimento do conceito dos *equantes*, tornou possível reproduzir o movimento planetário com precisão sem, contudo, aumentar de modo indevido o número de círculos do sistema de cálculos e observações. Ver em: Koyré (1973) e Grasshoff (1990).

³ O conceito de “composição de movimento” não é uma criação de Bruno. Historicamente, tem-se atribuído a Galileu a criação do termo. A ideia é que todo movimento complexo possa ser decomposto em vários movimentos mais simples, facilitando sua compreensão e seu cálculo.

Imagem 2: Esquema da composição de movimentos em Giordano Bruno



(Elaboração própria)

No ano de 1687, o cientista inglês Isaac Newton (1643-1727) publicou os seus *Princípios Matemáticos da Filosofia Natural*, cujas leis do movimento fundamentaram definitivamente a mecânica clássica (NEWTON, 1983). O Quadro 1 sintetiza essas leis.

Quadro 1: Leis de Newton

1. ^a Lei	Todo corpo permanece em seu estado de repouso ou de movimento uniforme em linha reta, a menos que seja obrigado a mudar seu estado por forças impressas nele.
2. ^a Lei	A mudança do movimento é proporcional à força motriz impressa, e se faz segundo a linha reta pela qual se imprime essa força.
3. ^a Lei	A uma ação sempre se opõe uma reação igual, ou seja, as ações de dois corpos um sobre o outro sempre são iguais e se dirigem a partes contraditórias.

Fonte: NEWTON, Isaac. **Princípios matemáticos; Óptica; O peso e o equilíbrio dos fluidos**. Tradução de Carlos Lopes De Mattos. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

Para chegar a essas leis, entendemos como inescapáveis as contribuições de Galileu e de Descartes no estudo da inércia, por justamente romperem, na esteira de Feyerabend, com interpretações estanques de mundo. Vejamos, a seguir, como estes autores formularam, ainda que indiretamente, um dos mais importantes princípios da história da ciência mundial.

Galileu: da experiência à relatividade

O italiano Galileu Galilei (1564-1642) procurou estabelecer uma metodologia que lhe permitisse o conhecimento seguro dos fenômenos que se davam na natureza. A matemática teria papel de destaque (método matemático-experimental). Nessa caminhada, dava mais ênfase no modo pelo qual os fenômenos ocorriam e não o porquê de ocorrerem. De fato, a natureza passava

a ser concebida como um sistema simples e ordenado: a linguagem do universo era o domínio próprio da matemática (ROSA, 2012). Os experimentos galileanos foram lembrados na construção da história da ciência, embora Koyré (1986) alerte que o experimento não fosse um tipo demonstrativo (ou seja, não poderia por si mesmo decidir questões teóricas). Ainda assim, Michael Segre (2008) identificou três tipos de experimentos nos escritos de Galileu: (I) experimentos reais (afirmados ou realizados); (II) experimentos imaginários (I e II funcionando enquanto prova empírica); e (III) experimentos pensados, funcionando enquanto prova mental.

Pfister e King (2015) dissertam que a partir dos experimentos com pêndulos de materiais diferentes, Galileu teria descoberto que todos os corpos caem igualmente (desconsiderando-se a fricção). Em outras palavras, aquilo que conhecemos na Física contemporânea: a massa inercial e a massa gravitacional sempre coincidem. Em grande parte de suas experiências com esferas rolando em um plano inclinado⁴, Galileu derivou a lei da queda livre: a altura da queda livre cresceria em proporção quadrática com o tempo. Pablo Mariconda menciona que a ciência de Galileu, oposta à simples *techné* aristotélica, não separava ciência e técnica, mas era, antes de tudo, uma “ciência útil, no sentido não apenas de ter consequências práticas [...] mas também de poder ser controlada, testada e avaliada por essas consequências práticas” (MARICONDA, 2006, p. 275). Galileu teria muito bem compreendido o mérito da abordagem matemática: de fato, qualquer “sucesso aplicativo das teorias científicas constituiria uma prova concreta de sua validade” (GEYMONAT, 1997, p. 320).

Em 1610, com a publicação de *Sidereus Nuncius* (GALILEI, 2010), Galileu já trazia à tona uma série de descobertas. Contradiu, por exemplo, a imutabilidade e perfeição da esfera supralunar aristotélica a partir da observação e registro das crateras na superfície da Lua e das manchas solares. Também observou grande quantidade de novas estrelas até então não visíveis a olho nu, além dos satélites de Júpiter – uma espécie de “sistema solar em miniatura” (POLITO, 2015, p. 8) – e as fases do planeta Vênus. Rosa (2012) nos lembra de que Galileu estava

⁴ As experiências com planos inclinados são recorrentes nos *Diálogos*, como neste excerto de Salviati: “Parece-me, portanto, até aqui, que vós me haveis explicado os acidentes de um móvel sobre os dois planos diferentes; e que no plano inclinado o móvel pesado espontaneamente desce e vai continuamente acelerando-se, e, que, para retê-lo em repouso, é necessário usar força; mas sobre o plano ascendente é necessário força também para pará-lo, e que o movimento que lhe foi impresso vai continuamente enfraquecendo, até que finalmente se anula” (GALILEI, 2004, p. 226).

completamente ciente da invenção do telescópio pelo holandês Hans Lippershey (séc. XVI-XVII), em 1608.⁵

Para Galileu, os movimentos de um corpo não poderiam ser perceptíveis por qualquer outro corpo que o compartilhasse. Em seu *Diálogo sobre os dois máximos sistemas do mundo ptolomaico e copernicano* (GALILEI, 2004), completado em 1630 e publicado dois anos depois, estabeleceu o conceito de relatividade do movimento, sobretudo a partir do princípio da independência dos movimentos. Os corpos em queda mantinham paralelamente o movimento vertical de queda, um movimento de igual dimensão ao sistema de onde partiam. Não porque receberam um *impetus*, mas porque esse movimento persistia inicialmente, uma fundamental percepção para o fortalecimento do conceito de inércia (PORTO; PORTO, 2009).

A inércia parece ter aparecido a Galileu como a persistência do movimento, enquanto fundamento da gravidade. A utilização sistêmica de planos inclinados é recorrentemente rememorada na história da ciência. Um objeto esférico que era arremessado de baixo para cima em um plano inclinado desaceleraria não por perder o seu *impetus*, mas por afastar-se do centro da terra. Por outro lado, um objeto que era colocado a descer um plano inclinado tendia a aumentar a sua velocidade cada vez que mais se aproximava do centro de gravidade terrestre. É por isso que o verdadeiro movimento uniforme para Galileu era o movimento circular uniforme, porque a gravidade era a mesma em todos os pontos (uniformidade percebida enquanto atributo da perfeição circular) (PORTO; PORTO, 2009). O movimento circular, entretanto, não podia ser obtido naturalmente sem um movimento retilíneo anterior, como podemos depreender através de Salviati no *Diálogo*:

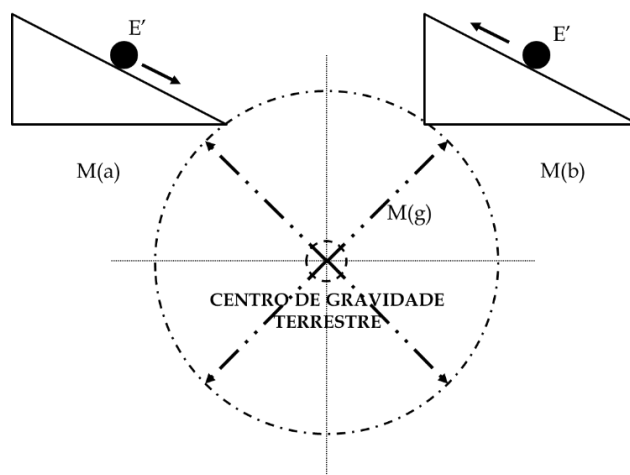
Mas o movimento pela linha horizontal, que não é declive nem aclave, é movimento circular em torno do centro: o movimento circular, portanto, nunca será adquirido naturalmente sem o precedente movimento reto, mas uma vez adquirido, ele continuará perpetuamente com velocidade uniforme (GALILEI, 2004, p. 109).

A Figura 3 representa de modo muito simples as experiências com o plano inclinado de Galileu, a partir do diálogo entre Salviati e Simplicio. Em M(a) temos um plano inclinado no qual a esfera E' desce o plano inclinado, aumentando a sua velocidade na medida em que se aproxima, cada vez mais, do centro de gravidade terrestre. Ao contrário, em M(b), a mesma esfera E' que é lançada de baixo para cima em um plano inclinado tende a perder sua velocidade até o valor zero,

⁵ Aparentemente Lippershey foi o primeiro a patentear o projeto de telescópio. Galileu criou o seu próprio instrumento depois de tomar conhecimento da invenção do holandês

pois está afastando-se do centro de gravidade terrestre; momento no qual retorna e transforma-se em M(a). A uniformidade atribuída à perfeição circular explicava como a gravidade era a mesma em todos os pontos da superfície terrestre, como indicado em M(g) (o que inviabilizaria o movimento retilíneo infinito).⁶

Imagem 3: Esquema dos planos inclinados de Galileu e sua relação com a gravidade



(Elaboração própria)

A grande “novidade”, por assim dizer, do princípio de inércia de Galileu se deu pela relação entre estado de movimento e sistema de referência. Tratava-se de uma brusca ruptura com o movimento aristotélico enquanto processo: o movimento passava a ser concebido como atributo relativo. Movimento e repouso dependiam exclusivamente da descrição de um observador. De certa forma, eram os estados que mudavam e não o corpo: era este o princípio de relatividade de Galileu (POLITO, 2015).

Galileu defendia que para que o movimento se propagasse não seria necessária a ação de uma força motriz contínua para promover o movimento (em Aristóteles na medida em que o movimento violento cessava ele tendia a se transformar em movimento natural). Para Galileu, ao contrário, bastava que nada houvesse no caminho que pudesse obstruir o movimento que ele, por si só, se prolongaria ao infinito. É importante mencionar que o movimento natural não possuía

⁶ O conceito de força da gravidade, entretanto, aparecerá apenas depois dos estudos de Newton (diretamente proporcional às massas dos corpos e inversamente proporcional ao quadrado da distância entre os corpos). A teoria geral da relatividade de Einstein explicará o fenômeno como uma consequência da curvatura espaço vs. tempo que regula o movimento dos objetos. Se levarmos ao extremo a concepção de Galileu, um movimento retilíneo na esfera terrestre deveria se dar sob a superfície, pois, se estivesse tangente, tocaria a superfície da Terra em um único ponto, afastando-se, em ambas as extremidades, do centro de gravidade terrestre e diminuindo, pois, sua velocidade (POLITO, 2015; PORTO; PORTO, 2009).

para Galileu o mesmo sentido que tinha para Aristóteles, porque na Física galilaica, como dissemos acima, o movimento não fazia parte da natureza do corpo, era algo exterior a ele, que não o afetava nem o modificava (BALOLA, 2010). Alexandre Koyré (1986) nos lembra de que o movimento nunca revelava – nem exprimia de modo imediato – a natureza do móvel. Os termos “natural” e “violento” só poderiam ser distinguidos entre os movimentos que se faziam por si mesmos (e.g. queda) e aqueles que um corpo só poderia fazer em virtude de uma ação exterior (e.g. arremesso).

Um corpo, por si só, não possuía inclinação natural nem para o repouso (defesa do alemão Johannes Kepler (séc. XVI-XVII)) nem para o movimento horizontal, porque nada havia no corpo que o inclinasse para qualquer um desses estados. Ora, Raquel Balola (2010) aponta que, ao juntar na noção de estado o movimento e o repouso, Galileu separou de vez o movimento da natureza dos corpos. O corpo poderia ser indiferente ao seu estado de movimento ou de qualquer um desses estados. Se, pois, somos indiferentes ao movimento, podemos estar nos movendo a uma enorme velocidade sem nos darmos conta. Tratava-se de uma explicação mais robusta que a de Copérnico que, no entanto, reafirmava-o. Galileu teria resolvido a questão do movimento dos projéteis através de uma análise na qual, juntamente com o princípio da inércia, apareceria o princípio da composição dos movimentos ou da independência dos efeitos das forças (DUGAS, 1955). Como lembrado por Koyré (1986), escapava a Galileu a causa da queda dos corpos: desconhecia o conceito de gravidade e era impossível utilizar as hipóteses e convicções dele decorrentes. Concebe, portanto, seu conceito de inércia de uma perspectiva de inércia circular, já que de certa forma baseava-se na experiência astronômica do movimento circular dos planetas. Os trabalhos de Galileu mostram “a persistência natural, ou mais precisamente, a situação privilegiada do movimento *circular*” (KOYRÉ, 1986, 256, grifo do autor). E talvez dessa observação cotidiana que fazia dos movimentos circulares dos planetas é que tenha tido a visão obstruída da possibilidade da gravidade⁷.

A lei da inércia, enquanto pensamos em partículas livres que se movem uniformemente em linhas retas em relação a um sistema inercial, não poderia ter sido formulada, com toda essa clareza e completude, por Galileu. Uma das razões, talvez a mais importante quando pensamos no contexto histórico, é que o conceito de sistema inercial ainda não estava plenamente disponível na época (PFISTER; KING, 2015). Por outro lado, já estava bem estabelecido a Galileu que um corpo livre de qualquer influência externa mantinha sua velocidade horizontal constante (ainda que a

⁷ Para uma perspectiva crítica a esta recorrente interpretação, ver: Vasconcelos, 2005.

defesa pelo movimento circular uniforme estivesse atrelada a este entendimento). Ele combinou, inclusive, esse movimento constante horizontal com a sua lei de queda livre, aplicando a regra do paralelogramo⁸, elucidando assim o caminho parabólico de um corpo projetado.

O fato do conceito de inércia galilaico ser imperfeito acabou por afetar o seu desenvolvimento de uma cinemática matemática. Rupert Hall (1965) suspeita que essa compreensão dependia inteiramente da lei da aceleração, da qual Galileu já havia derivado muitos teoremas antes mesmo de haver obtido sua justificativa final. De fato, em abril de 1607 uma carta de Benedetto Castelli nos assegura que Galileu possuía uma “doutrina” de movimento que ensinou a seus discípulos, da qual Castelli mencionava, de modo específico, um princípio inercial: “uma força é necessária para iniciar o movimento, mas, para continuar, a ausência de resistência é suficiente”⁹ (HALL, 1965, p. 192).

A cinemática de Galileu, ainda que não tenha traçado um caminho seguro e completo, acabou se tornando a chave da dinâmica no século XVII. Embora seja muito provável que o próprio Galileu nunca tenha pensado exatamente nesses termos – o que seria puro exercício de anacronismo assim refletirmos – o que ele forneceu foi um esqueleto matematicamente preciso do que a dinâmica era para se materializar com o conceito de forças. Isaac Newton notaria isso mais tarde, percebendo que a cinemática identificava e quantificava os processos físicos básicos: a tarefa da dinâmica era tomar esses processos adequadamente identificados e quantificados e associá-los aos tipos necessários de força ou de estado inercial (GAUKROGER; SCHUSTER; SUTTON, 2000).

Ao menos desde o final do século XIX a produção da história da ciência tendeu a compreender o conceito de inércia de Galileu como o desenvolvimento natural e lógico da teoria medieval do *impetus*; isso, mais contemporaneamente, tem sido sistematicamente revisto. Tanto as leis do movimento dos planetas de Kepler como a lei da queda livre de Galileu teriam auxiliado Newton a produzir derivações matemáticas e demonstrações de resultados derivados de seus predecessores a partir de longos estudos, experimentos e observações (DRAKE, 1964).

Descartes: entre o estado e o *quantum in se est*

⁸ A regra do paralelogramo é uma propriedade da Geometria que relaciona a soma do quadrado dos lados de um paralelogramo com a soma do quadrado de suas diagonais. A grande “vantagem” da regra é a sua possível generalização para qualquer espaço vetorial.

⁹ Do original: “a mover is necessary to commence a motion, but to continue it absence of resistance is enough”.

René Descartes (1596-1650), talvez o maior expoente da revolução científica, foi o responsável pela completa reformulação da filosofia natural, lançando novas bases metafísicas, epistemológicas e metodológicas. Empregou, para isso, o método da dúvida radical e sistemática levando o racionalismo, por vezes, ao extremo. Para ele, ao contrário da metafísica do sensível de Aristóteles, era necessário duvidar dos sentidos. Não existia, no universo cartesiano, espaço vazio. Havia, entretanto, a identificação entre espaço e matéria; matéria inerte na qual só poderiam existir propriedades primárias. Nessa reformulação foram eliminadas as noções de causalidade formal, ato e potência (POLITO, 2015). Todo o conhecimento, no viés do pensamento racionalista, se obteria de forma dedutiva (o único atributo da matéria era a sua extensão). Diametralmente oposto à Física aristotélica, o movimento seria visto por Descartes enquanto estado (PORTO; PORTO, 2009).

Os sistemas racionalistas do século XVII, na busca por uma “verdade” do conhecimento, fizeram com que o mundo das ideias e o mundo dos objetos entrassem em sintonia perfeita (em uma mesma *camada primitiva do ser*). De acordo com Cassirer:

A razão como sistema de ideias claras e distintas e o mundo como totalidade do ser criado não podem separar-se um do outro em nenhum ponto: cada um desses dois planos do ser [ser corpóreo e ser pensante] oferece tão somente expressões e representações diversas de uma mesma e única substancialidade (CASSIRER, 1992, p. 138).

Não existia na concepção cartesiana um conhecimento verdadeiro sobre as coisas. Todas as qualidades sensíveis (cor, cheiro, som, etc.) só nos evidenciavam o estado da alma. É por isso que chegar ao conhecimento da Natureza dependia de reduzirmos a matéria à pura extensão (CASSIRER, 1992). Em *O Mundo ou Tratado da Luz*, Descartes reduziu todos os fenômenos à variação dinâmica da matéria (grossura e movimento) e à variação geométrica (disposição espacial dos corpos e figura) (DESCARTES, 2008). Nessa completa revisão da Filosofia, o francês estabeleceu três regras para as leis da natureza de um “mundo novo”. A primeira delas dizia que cada parte da matéria, tomada individualmente, continuava sempre no mesmo estado enquanto ela não encontrasse outra parte que lhe constrangesse a mudar. Tratava-se de uma definição de inércia muito próxima à contemporânea. De fato, para a Física cartesiana, repouso e movimento eram um estado puramente contingente da matéria (ou seja, podiam ou não acontecer) e não propriedades intrínsecas a certos objetos.

A segunda regra dizia que quando um corpo empurrava outro corpo, ele só lhe transmitia movimento caso ele perdesse, simultaneamente, de seu próprio movimento; assim como ele não poderia retirar o movimento do outro corpo senão aumentando o seu próprio movimento. Aqui

há um ponto inescapável com relação à conservação da quantidade de movimento: para Descartes, desde o primeiro instante da criação do mundo, a imutabilidade de Deus era aquilo que produzia sempre o mesmo efeito. A terceira e última regra mencionava, por sua vez, que ainda que o movimento de um corpo se fizesse mais frequentemente em linha curva e que esse corpo não pudesse jamais fazer nenhum movimento que não fosse de algum modo circular, então cada uma de suas partes em particular tendia sempre a continuar o seu movimento em linha reta (DESCARTES, 2008).

É importante mencionar que no momento em que Descartes se dedicava ao *Do vazio e da origem do fato de que nossos sentidos não percebem certos corpos*, assumia que todos os movimentos que eram realizados no mundo eram, de algum modo, circulares. Como não existia vazio¹⁰, quando um corpo deixava o seu lugar, ele ocupava o lugar de outro e assim por diante. A quantidade de movimento, entretanto, não era uma grandeza vetorial no universo cartesiano¹¹.

Em *Descartes Among the Scholastics*, Roger Ariew (2011) mostra que a introdução do espaço vazio no universo cartesiano teria consequências indesejáveis. O espaço vazio perturbava a continuidade do movimento etéreo. Sébastien Basso (séc. XVI) rejeitava o vazio: a natureza abominava o vácuo. Descartes, por sua vez, não se deixaria influenciar pelos tipos de consideração que eram relevantes a Basso (o restabelecimento da Filosofia dos antigos eclipsada por Aristóteles, a defesa do atomismo e, por conseguinte, a necessidade de rejeitar as formas substanciais e reais da geração). O embate com o *gassendismo*¹² era evidente. Gassendi, de fato, defendia que qualquer corpo, livre de influências externas, deveria seguir um caminho retilíneo em velocidade uniforme. Ao contrário da Filosofia mecânica de Descartes, seu atomismo se dava em moldes epicuristas e, por assim dizer, defendia inescapavelmente a existência do espaço vazio. A gravidade era vista, inclusive, como uma força externa, um movimento sob a ação da gravidade era um movimento violento ao invés de natural. Alexandre Koyré (2006) aponta que Descartes não se contentou em afirmar (como o fizeram Bruno e Kepler) que não existia espaço vazio no mundo; foi além e negou que existia um “espaço”, uma entidade de “matéria” que o “preenchia”.

¹⁰ De fato, para Descartes o vazio era uma mera “quimera”. Nos diz: “não saberíamos sentir nenhum corpo se ele não causasse alguma mudança nos órgãos de nossos sentidos, isto é, se não removessem as pequenas partes da matéria a partir das quais esses órgãos são compostos” (DESCARTES, 2008, p. 39).

¹¹ Newton definiria a quantidade do movimento como a medida do mesmo, provinda conjuntamente da velocidade e da quantidade da matéria (NEWTON, 1983).

¹² Escola de pensamento derivada do filósofo e matemático francês Pierre Gassendi (1593-1655).

O princípio de inércia em Descartes enfatizava a relação entre o movimento e o agente causal: não era necessária uma força para produzir o movimento retilíneo e uniforme. As causas do movimento eram os próprios corpos: como o universo não era vazio, tudo se dava através das colisões. Assim, na Física cartesiana, a razão da conservação dos estados dos corpos está assentada em uma lei geral, num princípio metafísico que lhe é próprio (BALOLA, 2010). A lei suprema do universo cartesiano é a lei da persistência: aquilo que é, perdura (KOYRÉ, 1986). De fato,

na concepção cartesiana, o repouso e o movimento são a qualidade da matéria, já que qualquer parte da matéria tem tendência a conservar o seu estado de repouso ou de movimento. Mas para isso é preciso que nenhuma outra parte venha impedir essa tendência para a conservação (BALOLA, 2010, p. 79).

Na primeira lei do movimento de Descartes, a quantidade de movimento conservada na colisão era definida como a soma dos produtos individuais do tamanho e velocidade dos corpos impactados. O tamanho do corpo correspondia ao seu volume e à sua área superficial¹³. Existia, portanto, uma sofisticada tentativa de integrar os diversos fatores envolvidos no movimento inercial dos corpos em uma fórmula única (SLOWIK, 2002). William Hine (1995), entretanto, alerta que parte da academia tem preferido se referir à contribuição de Descartes como “conservação do movimento” ao invés de inércia, já que a teoria da inércia configura-se como uma família de estatutos, definições e regras que dependiam de seu contexto de produção (como em Galileu, seria anacrônico pensarmos nesses termos).

Entretanto, há indicativos importantes na história da ciência de que Newton, de modo indubitável, teria apreendido a inércia a partir das obras de Descartes. A semelhança entre os autores encontra-se não apenas na ideia, mas na linguagem utilizada para descrevê-la. Ambos consideraram o movimento como um estado; de fato, utilizaram o termo *quantum in se est* ao descrever a teoria da inércia enquanto lei. Para Bernard Cohen (1964) a mais significativa mudança sobre o movimento natural veio justamente quando Descartes alterou o sentido do termo, implicando que o “natural” era o corpo manter o seu estado de repouso ou de movimento retilíneo uniforme, estivesse se movendo horizontal ou verticalmente.

¹³ Lembremo-nos, pois, que as variáveis de Descartes são quatro: (a) grossura (grandeza ou tamanho); (b) figura; (c) movimento (velocidade) e (d) força. Os três elementos cartesianos possuem diferentes composições dessas variáveis. O fogo é o mais sutil e o mais penetrante do mundo (as suas partes são diminutas e movem-se muito mais rápido que as de outros corpos). Suas partes mudam de figura a todo o momento. O elemento ar é um líquido muito sutil cujas partes são razoavelmente redondas e extremamente unidas. Não pode ser tão puro em nenhum lugar do mundo. O elemento terra, por sua vez, é feito de partes grossas que se movem em uma velocidade muito reduzida. A variação das partículas no universo cartesiano se dá pela grandeza e pela velocidade (DESCARTES, 2008).

Não podemos fugir à confusão entre a afirmação de Descartes de que todos os movimentos realizados no mundo eram de algum modo circulares e sua terceira regra das leis da natureza, no qual afirmava que o movimento de um corpo tendia a continuar o seu movimento em linha reta. Ao mesmo tempo em que argumentava que o único tipo de movimento inercial consistia no retilíneo também assumia aquilo que parecia ser uma forma de inércia circular tal qual em Galileu. Com relação à colisão (segunda regra), na qual nos assegura de que um corpo móvel menor em colisão com um corpo maior em estado estacionário jamais moveria o maior, algo contradiz imediatamente nossas intuições empíricas sobre o que ocorre na verdade, e que não parece ter nenhuma razão cinemática de natureza óbvia (GAUKROGER; SCHUSTER; SUTTON, 2000).

Indo um pouco mais longe, Richard Blackwell (1966) mostra que Descartes estava plenamente ciente de que um corpo em repouso tendia a ficar em repouso e resistia, inclusive, a ser colocado em movimento. Se os corpos deviam entrar de forma significativa na sua descrição de colisão, ele teria, de algum modo, que calcular a resistência ao movimento. Para isso, utilizou a noção do que hoje denominamos quantidade de repouso. Essa quantidade era designada como uma função do tamanho ou volume espacial em uma Física tal cujos únicos princípios, como vimos, eram a extensão e o movimento. Embora sejam semelhantes às duas primeiras leis da natureza de Descartes e de Newton enquanto pronunciadas, as diferenças teóricas são colossais. Um corpo preservava seu estado de movimento em repouso em Descartes porque isso era uma exigência imediata da imutabilidade de Deus. Em Newton, o mesmo valia em razão da massa do corpo. Enquanto em Descartes a razão era puramente externa, em Newton era interna, puro fruto do mundo material. Uma vez que a matéria cartesiana era extensão, qualquer modificação dessa estrutura reformularia, de modo imediato, toda a sua Física e Metafísica.

Considerações finais

Thomas Kuhn aponta que as “revoluções científicas são os complementos desintegradores da tradição à qual a atividade da ciência normal¹⁴ está ligada” (KUHN, 1998, p. 24). A observação e a experiência constituem alicerce fundamental da ciência, mas não podem sozinhas, de acordo com o físico e filósofo, determinar um dado conjunto de crenças semelhantes. Galileu e Descartes, por caminhos ora semelhantes ora díspares impuseram rupturas e continuidades que não podem ser descoladas do contexto do qual ativamente participaram.

¹⁴ “[...] atividade na qual a maioria dos cientistas emprega inevitavelmente quase todo seu tempo, é baseada no pressuposto de que a comunidade científica sabe como é o mundo” (KUHN, 1998, p. 24).

Tanto Galileu como Descartes enfatizaram a relação entre o movimento e o sistema de referência. Entretanto, enquanto o princípio de inércia cartesiano era dinâmico (princípio da conservação da quantidade de movimento) em Galileu isso se desenvolveu pela via cinemática, ainda que não se utilizassem dessas ciências da mesma forma que hoje as utilizamos.

Como uma causa secundária da mudança natural (sendo Deus a causa primária), a primeira lei de Descartes lançou as bases da perseverança de um corpo em um estado de repouso ou de movimento. A força associada, quantificada em termos de dados relativos ao próprio estado do corpo, era ou uma força que mantinha o estado ou uma força concorrente em interações corporais. A primeira lei de Newton definia como causa dessa perseverança (movimento ou repouso) a relutância do corpo em adotar outro estado como sendo expresso conjuntamente pela resistência às forças inerciais e impressas, quantificadas em termos de dados relativos, também, à mudança de estado. Enquanto descrição, ambas as formulações são coincidentes. As funções contextuais, entretanto, diferem-se grandemente. O significado da natureza dos princípios emergia não apenas do reconhecimento das situações que poderiam descrever, mas também de uma apreciação das funções que lhes eram destinadas por seus criadores (GAUKROGER, 1980). Assim, devemos atentar para o que os princípios faziam, não só para o que eles diziam. Um processo de compreensão, portanto, oposto ao de Galileu.

Especula-se que só tenha sido possível a Galileu unificar a Física à Astronomia – talvez uma de suas maiores conquistas – a partir da questão da inércia dos movimentos circulares. Evidentemente, até a elaboração final do conceito de inércia (primeira lei de Newton), uma série de dificuldades ainda necessitava ser superada. Descartes reconheceu a inércia como uma lei fundamental da natureza – ainda que este reconhecimento não fosse pleno – que se dava em um movimento retilíneo e generalizado sobre a Terra (não existiam espaços vazios). O passo seguinte seria dado por Newton, associando a inércia à massa como quantidade de matéria (ROSSI, 2001).

De tudo exposto, fica mais clara a exposição de Alexandre Koyré (1986) de que a Física de Descartes é a Física das colisões (afinal, não existe espaço vazio, tudo é choque); a Física de Galileu é a Física da gravidade (é a proximidade ou não do centro de gravidade terrestre a baliza do movimento); e a Física de Newton é a física da força (a força inata da matéria é um poder de resistir).

Referências bibliográficas:

ARIEW, Roger. **Descartes Among the Scholastics**. Leiden; Boston: Brill, 2011.

ARISTÓTELES. **Sobre a geração e a corrupção.** Tradução de Francisco Chorão. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 2009.

BALOLA, Raquel. **Princípios matemáticos da filosofia natural: a lei de inércia.** Dissertação (Mestrado)—Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Departamento de Estudos Clássicos, 2010.

BLACKWELL, Richard J. Descartes' Laws of Motion. *Isis*, v. 57, n. 2, p. 220–234, 1966.

CASSIRER, Ernst. Psicologia e teoria do conhecimento. In: **A filosofia do iluminismo.** Tradução de Álvaro Cabral. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

COHEN, I. Bernard. “Quantum in Se Est”: Newton's Concept of Inertia in Relation to Descartes and Lucretius. *Notes and Records of the Royal Society of London*, v. 19, n. 2, p. 131–155, 1964.

DESCARTES, René. **O Mundo ou Tratado da Luz.** Tradução de Érico Andrade. São Paulo: Hedra, 2008.

DRAKE, Stillman. Galileo and the Law of Inertia. *American Journal of Physics*, v. 32, p. 601–608, 1964.

DUGAS, René. **A history of mechanics.** Tradução de J. R. Maddox. London: Routledge & Kegan Paul LTD., 1955.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método.** Tradução de Octanny Silveira Da Mota e Leonidas Hegenberg. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

GALILEI, Galileu. **Diálogo sobre os dois máximos sistemas do mundo ptolomaico e copernicano.** Tradução de Pablo Rubén Mariconda. 2. ed. São Paulo: Discurso Editorial; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.

GALILEI, Galileu. **Sidereus Nuncius: O Mensageiro das Estrelas.** Tradução de Henrique Leitão. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

GAUKROGER, Stephen (org). **Descartes: Philosophy, Mathematics and Physics.** Sussex; New Jersey: The Harvester Press; Barnes & Noble Books, 1980.

GAUKROGER, Stephen; SCHUSTER, John; SUTTON, John (orgs.). **Descartes' Natural Philosophy.** London and New York: Routledge, 2000.

GEYMONAT, Ludovico. **Galileu Galilei.** Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

GRASSHOFF, Gerd. **The history of Ptolemy's star catalogue.** New York: Springer-Verlag New York, Inc., 1990.

HALL, A. Rupert. Galileo and the Science of Motion. *The British Journal for the History of Science*, v. 2, n. 3, p. 185–199, 1965.

HINE, William L. Inertia and Scientific Law in Sixteenth-Century Commentaries on Lucretius. *Renaissance Quarterly*, v. 48, n. 4, p. 728–741, 1995.

HOFFMAN, Yehuda et al. The dipole repeller. *Nature Astronomy*, v. 1, n. 36, p. 1–5, 2017.

KOYRÉ, Alexandre. **The Astronomical Revolution: Copernicus, Kepler, Borelli.** Tradução de R. E. W. Maddison. Paris; London; New York: Hermann; Methuen; Cornell University Press, 1973.

- KOYRÉ, Alexandre. **Estudos de história do pensamento científico**. Tradução de Márcio Ramalho. Rio de Janeiro; Brasília: Forense Universitária; Editora da Universidade de Brasília, 1982.
- KOYRÉ, Alexandre. **Estudos Galilaicos**. Tradução de Nuno Ferreira Da Fonseca. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1986.
- KOYRÉ, Alexandre. **Do mundo fechado ao universo infinito**. Tradução de Donaldson M. Garschagen. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- KUHN, Thomas. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- MARICONDA, Pablo Rubén. Galileu e a ciência moderna. **Cadernos de Ciências Humanas - Especiaría**, v. 9, n. 16, p. 267–292, 2006.
- NEWTON, Isaac. **Princípios matemáticos; Óptica; O peso e o equilíbrio dos fluidos**. Tradução de Carlos Lopes De Mattos. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- PFISTER, Herbert; KING, Markus. **Inertia and Gravitation: The Fundamental Nature and Structure of Space-Time**. Switzerland: Springer International Publishing Switzerland, 2015. v. 897.
- POLITO, Antony Marco Mota. Galileu, Descartes e uma Breve História do Princípio de Inércia. **Physicae Organum: Revista dos Estudantes de Física da Universidade de Brasília**, v. 1, n. 1, 2015.
- POPPER, Karl. O problema da teoria do método científico. In: **A lógica da pesquisa científica**. Tradução de Leonidas Hegenberg e Octanny Silveira Da Mota. São Paulo: Cultrix, 1972.
- PORTO, C. M.; PORTO, M. B. D. S. M. Galileu, Descartes e a elaboração do princípio da inércia. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 31, n. 4, p. 4601–4610, 2009.
- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia: Antiguidade e Idade Média**. 3. ed. São Paulo: Paulus, 1990. v. 1.
- ROSA, Carlos Augusto de Proença. **História da ciência: a ciência moderna**. 2. ed. Brasília: FUNAG, 2012. v. 2.
- ROSSI, Paolo. **O nascimento da ciência moderna na Europa**. Tradução de Antonio Angonese. Bauru, SP: EDUSC, 2001.
- RUSSEL, Bertrand. **História da Filosofia Ocidental: livro terceiro**. Tradução de Brenno Silveira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.
- SEGRE, Michael. O papel do experimento na física de Galileu. **Caderno de Física da UEFES**, v. 6, n. 1 e 2, p. 87–114, 2008.
- SLOWIK, Edward. **Cartesian Spacetime: Descartes' Physics and the Relational Theory of Space and Motion**. London and New York: Springer Netherlands, 2002.
- VASCONCELOS, Júlio Celso Ribeiro de. Galileu contra a inércia circular. **Sci. stud.**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 395–414, 2005.

Dos vermes aos astros: a disputa pela teoria e cura da peste febril em Pernambuco (1680-1690)

From the worms to the stars: the dispute for the theory and cure of the febrile pestilence in Pernambuco (1680-1690)

Bernardo Manoel Monteiro Constant

Mestrando em História

Universidade Federal Fluminense

bernardoconstant@hotmail.com

Recebido em: 02/04/2019

Aprovado em: 02/08/2019

Resumo: Nas últimas três décadas do século XVII, é observável o fluxo de pessoas nas rotas do Império Português em função do combate e prevenção de doenças. Tais itinerários, não limitados por fronteiras terrestres ou marítimas, convencionais ou imaginárias, se faziam propícios não só para o trânsito de agentes, mas também para a troca de bens, ideias e saberes mobilizados em iniciativas diversas no âmbito dos impérios europeus da primeira modernidade. Com isso em vista, este trabalho pretende estudar os desdobramentos da epidemia que assolou o Pernambuco urbano entre as décadas de 1680-1690. Propõe-se a analisar a disputa entre o médico licenciado João Ferreira da Rosa e o cirurgião Antonio Brebon pelo título de descobridor da cura do contágio, com o objetivo de explorar as dinâmicas de produção e legitimação de saberes médico-curativos no império português de fins do XVII.

Palavras-chave: História da ciência; Medicina; América portuguesa.

Abstract: On the last three decades of the seventeenth century, there is a notable flux of people in the transatlantic routes connecting territories belonging to the Portuguese empire. Such itineraries, not limited by physical or imaginary boundaries, were propitious to transporting not only imperial agents, but also goods, ideas and knowledge mobilized by different initiatives pertaining to the European empires' agendas in the early modern era. This work aims to study the ramifications of the fever epidemic that fell on the urban area of the captaincy of Pernambuco between 1680-1690. In order to explore the dynamics of production and legitimation of medical knowledge in the Portuguese empire in the late 1700s, our intention here is to analyze a dispute that emerged between the licensed physician named João Ferreira da Rosa and Antonio Brebon, a surgeon, both of whom intended to claim the title of discoverer of the cure of the pestilence.

Keywords: History of science; Medicine; Portuguese America.

Introdução

Em 1687 João Ferreira da Rosa aportou na Capitania de Pernambuco, vindo atender ao chamado do Rei para se juntar aos esforços de combate à pestilência febril que assolava a costa da América portuguesa (ROSA, 1694). Três anos depois, chegou para assumir o governo da dita capitania D. Antônio Félix Machado, marquês de Montebelo, incumbido de lidar com a crise causada pela epidemia, entre outros fatores (ANDRADE, 1969). Já em 1691, a charrua Sacramento e Almas aportou no Recife, trazendo nela o marujo franco-neerlandês Antonio Brebon e levando da América o contágio, que vitimou cinco de seus tripulantes – um dos quais seria objeto de uma experiência voltada para encontrar a causa e a cura da doença.

Como as movimentações desses personagens de antecedentes distintos indicam, é observável, nas últimas três décadas do século XVII, um fluxo de pessoas nas rotas do império português em função do combate e prevenção de doenças. Tais itinerários, não limitados por fronteiras terrestres ou marítimas, convencionais ou imaginárias, se faziam propícios não só para o trânsito de agentes, mas também para a troca de bens, ideias e saberes mobilizados em iniciativas diversas no âmbito dos impérios europeus da primeira modernidade (PARKER, 2010; RUSSEL-WOOD, 1998).

A este trabalho interessa observar a atuação de sujeitos como Rosa, autor de tratado médico sobre suas experiências na Capitania de Pernambuco nas últimas décadas do Seiscentos; Montebelo, coautor e executor da campanha sanitária que controlou com sucesso (ainda que temporário) o surto epidêmico que vitimou Recife e Olinda por quase dez anos (ANDRADE, 1969); ou ainda de Brebon, que se fez notar pelas autoridades administrativas portuguesas por seus achados após realizar uma “anatomia”¹ em um marinheiro vítima da tal peste (ROSA, 1694).

Além da mobilidade nos trajetos que interligavam os trópicos ao Reino, tais sujeitos tinham em comum a preocupação de explicar os panoramas de saúde e doença com que se depararam na América. Incorporavam em suas teorias e práticas as substâncias vegetais e minerais a que atribuíam capacidades curativas, explorando seus usos e virtudes (WALKER, 2013). Buscavam também conhecer e descrever os males previamente ignorados pela arte de curar europeia, prescrevendo os meios legítimos para curá-los e preveni-los (VIOTTI, 2012).

Com isso em vista, esse trabalho pretende estudar os desdobramentos da epidemia que assolou o Pernambuco urbano entre as décadas de 1680-1690. Propõe-se a analisar a disputa

¹ Tal como à época se designavam as autópsias.

entre Rosa e Brebon pelo título de descobridor da cura do contágio, com o objetivo de explorar as dinâmicas de produção e legitimação de saberes médico-curativos no império português de fins do XVII.

A intenção de estudar a história do saber médico-curativo com o olhar voltado à América portuguesa parte, em primeiro lugar, de posicionamento teórico-metodológico que afirma a necessidade de expandir o estudo da história das ciências para incluir espaços além dos da Europa do norte, tipicamente privilegiados nas narrativas tradicionais da produção do saber científico (CAÑIZARRES-ESGUERRA, 2004).

Nesse sentido, para melhor compreender os fenômenos das dinâmicas culturais na primeira Época Moderna, Serge Gruzinski afirma ser preciso abandonar esforços historiográficos eurocêntricos ou dedicados ao estudo das histórias nacionais. O historiador francês afirma a necessidade de compreender as “dimensões extra-européias da Europa no passado” (2014, p. 9), uma via de mão dupla de trocas culturais e materiais que ocorriam no contexto da modernidade. Observar tais dimensões torna-se um exercício necessário para que se possa apreender efetivamente o processo de integração entre a Europa, as áreas coloniais e suas populações na época moderna.

Como consequência do processo de mundialização que identifica, e impulsionada pelas redes institucionais e os fluxos de pessoas, bens e informações ao redor do globo, Gruzinski afirma que

[...] vemos perfilar-se no século XVI a noção de *occidental*: quando, em 1553, o frei agostiniano Alonso de la Veracruz publica na cidade do México seus comentários à obra de Aristóteles, ou seja, quando entrega aos prelos mexicanos as primeiras obras de filosofia concebidas e redigidas no continente americano, a *Dialectica resolutio* (1553) e a *Physica speculatio* (1557), não cabe dúvida de que estamos de frente a uma produção intelectual que deixa de ser estritamente européia para tornar-se ocidental (GRUZINSKI, 2007, p. 3-4).

Este processo de ocidentalização seria o resultado do estabelecimento de uma “modernidade planetária” (GRUZINSKI, 2014, p. 32) no âmbito do mundo ibérico a partir do século XVI – uma modernidade, diz o francês, distinta daquela vigente e instituída pelo desenvolvimento do absolutismo e pela racionalização do pensamento europeu.

Em diálogo com esta noção, interessa observar a ideia de “modernidades múltiplas” tal como exposta por Sebastian Conrad (2016). De acordo com o historiador alemão, esta consiste em crítica ao discurso segundo o qual o modelo de modernidade da Europa do norte seria o

padrão perante o qual as demais sociedades deveriam ser comparadas para determinar se estas seriam ou não dignas de serem consideradas modernas. Apoiando-se na revitalização do conceito de civilização, aplicado a partir dos anos 1990 na escrita da história indiana e do mundo islâmico, as modernidades múltiplas surgiram como uma via de análise não-eurocêntrica dessas sociedades, observando-se suas dinâmicas internas e sua inserção nos processos globais, dentre eles o de modernização (CONRAD, 2016). Deriva-se daí, portanto, um esforço de afirmação de caminhos distintos para a inserção na modernidade.

Este é um esforço digno de ser realizado também no estudo da América lusa, em especial no tocante às narrativas que igualam a noção de moderno à secularização e ao “desencantamento” (CONRAD, 2016, p. 58-59). Estas são questionadas pelos proponentes das modernidades múltiplas, que entendem que é possível observar vias de modernização não necessariamente associadas ao declínio na religiosidade ou nas crenças na magia².

Para lidar com as possíveis objeções levantadas por Conrad (2016) ao estudo de uma América portuguesa inserida na modernidade (ainda que considerada em sua especificidade), vale trazer noções de conectividade e circulação. Isso porque essas permitem observar como os processos que se desenrolam no Novo Mundo, por um lado, não ocorreram em unidades circunscritas e isoladas; e, por outro, como também não se trata de essencializar a experiência americana, mas sim de inseri-la na amplitude de interações e fluxos globais próprios da época, ressaltando também a atuação das populações locais, bem como suas estratégias para lidar com os fenômenos próprios daquele espaço.

Nesse sentido, Gruzinski ressalta a necessidade de observar a interferência Ibérica nas regiões coloniais de modo a compreender o processo de atribuição de lugares e papéis às populações da Ásia, América e África. O resultado desse processo seria o estabelecimento das “modernidades dos confins”, ou seja, das culturas híbridas resultantes das mestiçagens ocorridas nas periferias de uma zona que, em si, é considerada periférica na Europa (GRUZINSKI, 2007, p. 6-7). O historiador francês ressalta como os habitantes locais tiveram agência e participação ativa nos processos de mundialização e ocidentalização, servindo como fornecedores de saberes, intermediários entre sociedades e culturas, ou práticas culturais. Aproxima-se aí do conceito de *go-*

² De fato, no mundo português do XVII (e na Europa em geral) a prática científica coexistia com as crenças religiosas e práticas mágicas, muitas vezes em proximidade e associação sem que por isso houvesse conflito epistêmico ou questionamento da validade metodológica do saber (CAMENIETZKI, 2004, p. 311).

between concebido por Kapil Raj (2009), e reforça a necessidade de observar os movimentos de circulação globais.

Por sua vez, Raj entende a questão da circulação cultural não meramente como o trânsito das informações, mas sim como fenômeno que compreende também as transformações que os saberes (e agentes e dinâmicas sociais) sofrem ao longo de sua comunicação e adaptação a contextos específicos. Segundo o historiador franco-indiano, “as interações resultantes [entre agentes de saber, política, etc.] são elas mesmas um local de construção e reconfiguração do conhecimento” (RAJ, 2015, p. 170).

Aproximando-se tais entendimentos do campo que mais interessa a este trabalho, é possível perceber que os territórios portugueses na América se mostravam férteis para os estudiosos e praticantes da arte da cura. Para ter medida de como o dinamismo – e as demandas – que se faziam presentes nos territórios coloniais tinham efeito sobre a produção de saber curativo, cabe observar a afirmativa de Timothy D. Walker, de que, até meados do século XVIII, na América portuguesa, se observava um ambiente mais propício para tal propósito do que no próprio Reino:

Graças aos recursos médicos tradicionais europeus serem severamente limitados no Brasil e à continuada exposição aos métodos indígenas, a prática médica nas colônias era menos rígida do que aquela ensinada de acordo com o currículo inflexível da Universidade de Coimbra, lar da única faculdade de medicina em Portugal durante a primeira época moderna. (WALKER, 2013, p. 409)³ [Tradução do autor]

Se em Portugal entravava-se a recepção de novos saberes por imposição institucional, na América, por outro lado,

[...] a necessidade premente sobrepujava o preconceito e o conservadorismo religioso; longe da vigilância institucional restritiva, a experimentação médica floresceu em Goa, Macau e no Brasil. Por meio do fluxo colonial normal de comércio e de pessoal, tais práticas inovadoras gradualmente fizeram seu caminho à metrópole. (WALKER, 2013, p. 409)⁴ [Tradução do autor]

³ No original: “Due to severely limited conventional European medical resources in Brazil and sustained exposure to indigenous methods, Portuguese medical practice in the colonies was less rigid than that taught according to the inflexible curriculum of Coimbra University, home to Portugal’s sole academic faculty of medicine during the early modern period”. Tradução nossa.

⁴ No original: “[...] pressing need overcame prejudice and religious conservatism; far from restrictive institutional oversight, medical experimentation flourished in Goa, Macau and Brazil. Through the normal flow of colonial commerce and personnel, such innovative practices gradually made their way to the metropole”. Tradução nossa.

Assim, Walker sintetiza o caráter do processo de apropriação, reelaboração e produção de saberes médico-curativos nos territórios coloniais do império português na primeira Época Moderna. Cabe agora observar tal processo em ação.

A peste febril em Pernambuco e o *Tratado Único*

João Ferreira da Rosa foi um dos primeiros médicos licenciados⁵ a produzir uma obra em português sobre medicina na América. Em seu *Tratado Único da Constituição Pestilencial de Pernambuco*, narrou suas experiências em Pernambuco na lida com a peste. Rosa localiza o início do contágio nos meses finais de 1685, ao afirmar que as mortes teriam se iniciado sete anos antes da finalização da escrita da obra, em 1692. Ao longo desse período de pestilência, contabilizou-se pouco mais de dois mil mortos entre Recife e Olinda, incluindo alguns dos médicos licenciados, cirurgiões e o boticário que residiam e atuavam na capitania (ROSA, 1694; ANDRADE, 1969). Desse total, mais de seiscentas pessoas pereceram em menos de um mês do início da epidemia, segundo Miguel Dias Pimenta, mascate e cirurgião prático que observou e escreveu sobre o surto (PIMENTA, 1707).

Diante de tal situação, a busca pelo controle do contágio, ou pelo menos por mais informações que permitissem a formulação de uma reação, era necessidade premente, especialmente considerando que a peste febril rapidamente se fez presente na Bahia após seu surgimento em Pernambuco, causando lá similares estragos.

Foi esse o cenário que Rosa encontrou em Pernambuco quando de sua chegada em 1687. Médico real da corte de D. Pedro II, formado em Coimbra e professor da mesma instituição, o licenciado foi a Pernambuco já ciente do desafio que o aguardava. O fez em resposta à ordem régia que solicitava voluntários para viajar à colônia a fim de obter informações sobre a pestilência para que se pudesse dar cabo dela, ou, ao menos, controlá-la.

Já em solo pernambucano há mais de três anos, o licenciado foi convocado para tomar a frente do tratamento de D. Antônio Félix Machado de Castro, Silva e Orosco, marquês de Montebelo e recém-chegado governador de Pernambuco (ROSA, 1694). Com o sucesso do tratamento, o licenciado foi instado por Montebelo a auxiliar na iniciativa que pretendia implementar para controlar a epidemia. Fazendo-o por meio da elaboração de um “papel” que

⁵ O termo “licenciado” é aqui utilizado para distinguir os médicos de formação universitária daqueles de saber prático. Para a definição do termo em dicionário da época, cf. VIOTTI, 2012.

continha orientações para a prevenção e tratamento da moléstia. Foi com base nessa experiência, portanto, que Rosa tratou de elaborar a primeira parte de sua obra.

Publicado em Lisboa, em 1694, dois anos depois de finalizada sua escrita, o *Tratado Único* se divide em três seções nomeadas Disputadas. Estas são organizadas em uma série de dúvidas que o autor busca dirimir (e de possíveis objeções que busca rebater peremptoriamente), indicando o emprego do método escolástico na elaboração da obra.

Na primeira Disputada, que consiste em uma revisão do “papel” escrito em 1691 por ordem de Montebelo, Rosa propõe uma descrição da peste, descrevendo a identificação de suas causas, sintomatologia e também os meios que afirma serem adequados para a prevenção da doença. Já na segunda Disputada, descreve a terapêutica geral adequada para o cuidado dos doentes, como a prescrição de medicamentos e de procedimentos a serem executados ou evitados. Na terceira Disputada, há instruções para o tratamento de quadros caracterizados por sintomas específicos da doença.

Apesar de ser um dos primeiros a produzir obra do tipo na América portuguesa, Rosa não inaugurou a produção tratadística médica nos territórios lusitanos no além-mar. De fato, ele se insere em uma tendência caracterizada pelo movimento de médicos que se deslocavam para as regiões coloniais do império, onde produziam escritos baseados em sua experiência e observações, combinando com conhecimentos apropriados dos nativos e agentes locais.

Esse fluxo tem um de seus primeiros expoentes em Garcia de Orta, que obtém reconhecimento e patronagem com seu *Colóquio dos Simples e Drogas e Coisas Medicinais da Índia*, publicado em Goa, em 1563. O *Colóquio dos Simples* torna-se uma referência de amplo alcance, não só no espaço, mas também no tempo, tendo sido incorporado aos cânones da medicina europeia da primeira época moderna (CARVALHO, 2015).

Inserida nessa tradição em formação, a obra de Rosa encaixa-se em certas tendências de uma produção intelectual, que se confirma e se consolida ao longo do tempo com um número crescente de tratados posteriores sobre a medicina nos territórios portugueses na América. Estes eram escritos caracterizados pela preocupação com a ampla comunicação, como demonstra a obediência à instrução real para que se escrevesse no idioma vernáculo em detrimento do latim; orientados pelo saber da filosofia natural, mas voltados também a certa medida de valorização da experiência, contanto que temperada pela razão humanista; e voltados a pautar a prática dos ditos

“empíricos”, ou seja, os praticantes da cura sem formação universitária (VIOTTI, 2012; CAGLE, 2018, p. 279).

Percebe-se, assim, o papel desses tratados na construção dos saberes curativos que se desenvolveram em função dos fenômenos próprios da América portuguesa. Eram os instrumentos de ação, por excelência, dos médicos acadêmicos, suas armas nas disputas em que se envolviam e que pretendiam influenciar a seu favor. Um tratado que fosse de interesse – da administração política e/ou da academia – podia ser um meio de garantir um futuro, social e economicamente.

Novos fenômenos a analisar, eram, portanto, um atrativo para os médicos que tinham pretensões de realizar esse tipo de produção. Nesse sentido, se visualizada como a condição para a produção de novos conhecimentos médico-curativos a mobilizar para a produção tratadística, percebe-se como a peste não era somente fonte de mortandade e devastação. Ela trazia também oportunidades para os que soubessem aproveitá-las, chances de projetar-se, construir uma reputação, firmar laços clientelares e alianças políticas. Segundo Hugh Cagle, ao longo do século XVII,

[...] à medida que a atenção administrativa metropolitana se focava cada vez mais no Atlântico Sul, e que a controvérsia sobre o estado da prática médica aumentava, nenhuma categoria de doença se tornou mais rapidamente central para a prática e debates teóricos do que a febre [...]. [o] Império havia se tornado um recurso profissional, clínico e epistêmico (CAGLE, 2018, p. 278-279).⁶ [Tradução do autor]

Sob essa ótica, tanto a peste, quanto a produção de saber sobre ela, surgem como algo a ser explorado pelos interessados. Afinal,

Ao lidar com as principais doenças do que agora era o mais importante teatro do império português – segundo alguns testemunhos, o único que ainda valia a pena – [os] médicos podiam demonstrar sua sagacidade terapêutica e engrandecer tanto sua autoridade clínica quanto sua influência política (CAGLE, 2018, p. 278).⁷ [Tradução do autor]

Rosa foi um dos que intentaram fazê-lo e o fez, com sucesso. Mas não sem antes ter que se empenhar na defesa de suas ideias, tomando parte na disputa pelo troféu representado pela

⁶ No original: “[...] as metropolitan administrative attention focused increasingly on the South Atlantic [ao longo do século XVII], and as controversy over the state of medical practice swelled, no category of disease more quickly became central to practice and theoretical debates than fever [...]. Empire had become a professional, clinical, and epistemic resource”. Tradução nossa.

⁷ No original: “By tackling the foremost illnesses of what was by now the most important theatre of Portugal's empires – by some accounts, the only one still worthwhile – physicians could showcase their therapeutic acumen and enhance both their clinical authority and political influence”.

peste. A promessa de prestígio, reservado a quem fosse capaz de estabelecer uma patologia que explicasse o contágio e auxiliasse em sua cura ou prevenção, o levaria a entrar em disputas para defender suas prerrogativas profissionais e epistemológicas.

As disputas pela teoria da peste

Na primeira Disputada, Rosa buscou estabelecer as causas e os sinais próprios da epidemia. Mobilizando sua formação humanística, afirmou que a causa comum aos males experimentados pelos doentes em Pernambuco seria a corrupção da qualidade dos ares do local pela influência dos vapores pútridos vindos de carnes podres e águas paradas (de mangues, poços); ou de fenômenos astronômicos, como eclipses solares e lunares, e seus respectivos efeitos malsãos na física terrestre (ROSA, 1694, p. 8-15). Causas complexas para uma doença complexa, noção alinhada com os ditames do saber médico acadêmico da época.

Mas não era só o licenciado que tinha ideias próprias sobre o que era a doença, quais eram suas causas e como se devia lidar com ela. As noções defendidas pelo Marquês de Montebelo sobre as causas da epidemia se baseavam também em referências da filosofia natural. Mas diferente do médico, o governador não considerava haver qualidade corrupta nos ares na capitania de Pernambuco. Ao invés disso, creditava a pestilência à acumulação de dejetos nas ruas da cidade, aos vapores cadaverosos vindos de covas rasas mal cobertas e à tendência de pessoas saudáveis dividirem ambientes e bens de uso pessoal com os doentes. Alegava também haver uma causa moral de natureza religiosa, dando à doença ares de punição divina a uma coletividade marcada pelo pecado (ROSA, 1694, Carta do Marquez de Montebello, Governador de Pernambuco ao Autor).

Incapaz ou indisposto a negar seu patrono, Rosa fez concessões: na primeira Disputada, afirmou os efeitos nocivos das covas mal cobertas e da aglomeração de pessoas saudáveis em ambientes onde haja adoentados. Declarou também a qualidade pestilencial dos dejetos nas ruas e a influência dos pecados dos homens (e mulheres) na constituição da peste pernambucana. Esta disputa, o licenciado ou não se viu em condições de travar, ou preferiu estrategicamente evitar. Mas nem por isso deixou de afirmar a primazia de suas próprias convicções sobre a causa do contágio.

Mas, para além do texto elaborado por Rosa em si, o *Tratado Único* fornece também outros documentos apensados, precedendo as Disputadas. Entre eles está a transcrição do juramento feito perante o corregedor Pereira do Vale por Antonio Brebon. Nele, o marinheiro

narra a autópsia do corpo de um acometido pela infecção, que realizou na Sacramento e Almas, em 1691.

Diante do corregedor, o cirurgião se declarou o descobridor da causa da doença: concluída sua operação, creditou a pestilência que assolava as partes urbanas da Capitania de Pernambuco às lombrigas que encontrou infestando o estômago e o intestino do corpo dissecado. Não bastando isso, testemunhou ainda sobre o que considerava ser o tratamento adequado para os doentes: o uso de emplastos para contra-atacar os sintomas da doença e a ingestão de bebidas vermífugas para matar os parasitas no corpo – e expulsá-los, graças à qualidade purgante do preparado. Alegou total eficácia de seu tratamento ao afirmar que, após sua prescrição, não houve mais mortes na charrua durante todo o percurso de volta a Portugal.

Por sua parte, Rosa buscou decifrar o enigma da peste por meio dos astros. O fez de modo a sustentar a coerência epistêmica, epidemiológica e climática da América inserida nos modelos da filosofia natural da época, que buscavam relacionar a saúde e a doença à constituição do clima de cada região (CAGLE, 2018). Já Brebon, por força da evidência encontrada, afirmou como causa do contágio algo tão vulgar quanto os vermes. Sua empiria nem sequer concebia a possibilidade de influências climáticas ou astronômicas na explicação da doença.

O cirurgião surge assim como propositor de uma teoria que ignora a noção de que doenças complexas têm causas complexas. Representa também a negação do entendimento de que a explicação apropriada das doenças tropicais é capaz de – e necessária para – conciliar a dupla natureza do clima na América. A noção de que este seria ao mesmo tempo salutar e virulento era amplamente divulgada e defendida pelos licenciados que trabalharam com os fenômenos próprios da América portuguesa (CAGLE, 2018).

Mesmo assim, o cirurgião conseguiu chamar a atenção da administração colonial, que vinha em busca de quaisquer informações que promettessem solucionar os múltiplos problemas representados pela peste. Não é à toa, portanto, que Rosa se viu em posição de disputar abertamente com Brebon (e não com qualquer outro dos agentes da cura que atuavam em Pernambuco à época). O cirurgião não somente se afirmava o descobridor da cura do contágio, como teria feito tal alegação perante as autoridades antes de Rosa ter a oportunidade de publicar seu tratado. Negava com sua teoria as bases epistêmicas em que a explicação do licenciado se apoiava, e, em última instância, era incongruente com o resto do corpo de saber da filosofia natural que se construía à época. Como se não bastasse, ao retornar de Portugal, Brebon lançou mão de seus emplastos (a que chamava vesicatórios) e preparados e começou a atender os doentes com

suas prescrições, se tornando competidor direto de Rosa no mercado das curas (ROSA, 1694, p. 128-129). Cabia a este, portanto, proteger sua posição social, orgulho profissional, fatia de mercado e episteme. Ele o fez da maneira que tinha disponível: por meio das letras.

De modo similar a outros médicos escritores de sua época, Ferreira da Rosa dedicou parte de sua obra à crítica da atuação dos ditos “empíricos”, aqueles que, sem formação universitária, praticavam a cura e aprendiam pela experiência. Mas, diferente de autores como Simão Pinheiro Morão, que fez suas queixas contra os empíricos de modo generalizado e indireto (MORÃO, 1965), Rosa o fez, em boa parte, diretamente, de modo a desabonar Brebon. A diferença demonstra a percepção daquele de como este poderia ser uma ameaça às suas pretensões.

Ao longo de sua obra, o licenciado buscou rebater as propostas e mesmo negar a capacidade de Brebon para oferecer qualquer forma de conhecimento válido. Começou já no título que deu ao juramento do cirurgião, em que o declara aquele que “quimericamente” quis ser o inventor da cura para o contágio. Deu seguimento em comentário, após o juramento feito pelo neerlandês, declarando ser “um absurdo o fantástico método novamente proposto” por ele. Afirmou ainda que compôs seu tratado “[...] para evitar aos pseudomédicos o não pegarem de sua bizonharia, para que com seus [...] ditames não sejam causa de algumas mortes” e declarou que os remédios apropriados ao tratamento seriam tirados não do saber dos empíricos, mas daquele dos “metódicos, ou racionais” (ROSA, 1694, juramento de Antonio Brebon). Estão identificados aí, nas palavras de Rosa, os dois lados em disputa⁸.

Mas este não é o fim do debate unilateral que o licenciado conduz contra o franco-neerlandês. Em toda a segunda Disputada, Rosa oferece respostas às noções levantadas por Brebon em sua terapêutica. Na décima dúvida, intitulada “se devem usar vesicatórios?”, Rosa afirma que uma vez teria feito experiência com os emplastos, mas sem resultados positivos (ROSA, 1694, p. 127), declarando, assim, sua ineficiência e mesmo perigo aos doentes.

A seguir, argumenta que a taxa de sucesso reportada pelo cirurgião, em seu tratamento dos doentes na charrua em 1691, deveria ser resultado de febres mais brandas, menos suscetíveis de causar a morte – discernimento este que o cirurgião estaria supostamente incapacitado de realizar, segundo Rosa, já que não dispunha da razão advinda do saber dos clássicos que o orientasse em seu prognóstico. Para além disso,

⁸ Observando tal circunstância sob o aporte metodológico oferecido por Cyril Lemieux para a análise de controvérsias e processos de disputas culturais, podemos modelar essa disputa como uma tríade composta por Rosa, Brebon e o Público. O fato de que ao segundo envolvido não se dá a oportunidade de resposta nos meios usuais que se esperaria de uma controvérsia intelectual não impede que Rosa o identifique como adversário e use das convenções dos letrados da época para lançar-se como seu opositor.

alega que o resultado do tratamento teria sido fortuito, nada além de aleatório, considerando que não seria certo que em todos os doentes houvesse a presença de lombrigas. Rosa justifica tal crítica com referência a uma segunda autópsia, que teria sido realizada na frota de 1692, na qual não teriam sido encontradas lombrigas no corpo dissecado.

Tendo argumentado contra a validade do método empregado por Brebon e mesmo a possibilidade de que o tratamento proposto por ele fosse eficaz, seguro ou confiável, Rosa retoma o ataque à reputação e competência do cirurgião, afirmando que viu “perigar” alguns dos doentes que recorreram a ele – circunstância que não ocorreria aos que buscassem o cuidado dos médicos. Declara, enfim, que a observação empírica realizada por Brebon, e sua conclusão, “só foi uma fantasia” (ROSA, 1694, p. 128), afirmando mesmo que as anatomias seriam desnecessárias em vários surtos epidêmicos, cujos sinais, causas e tratamento poderiam ser discernidos apropriadamente pela via do saber clássico.

Para finalizar a importância que Brebon ocupa no *Tratado Único*, consta menção do nome do cirurgião no índice “das coisas notáveis que neste livro se contém”, indicando a Disputada, dúvida e parágrafo em que as referências a ele podem ser encontradas. O autor considerou o cirurgião digno de reprovação, ao ponto de facilitar o acesso aos contra-argumentos que opôs à terapêutica deste.

A Brebon, sobrava o silêncio dos que não tinham a possibilidade ou o interesse em oferecer resposta escrita. Mas sua prática, que aparece no *Tratado Único* filtrada pelas palavras e interesses de Rosa, foi expressão suficiente para suscitar resposta direcionada e incisiva contra aquele que foi identificado como o adversário a superar.

Considerações finais - dos vermes aos astros, um olhar mais amplo

A notícia da pretensão de Brebon de ser o descobridor da doença e de sua cura, tendo chegado a Rosa, provocou resposta do licenciado no *Tratado Único*. Entre o prático que propôs patologia sobre a peste e o licenciado que tentou deslegitimá-lo, o resultado imediato da discordância foi a ampliação do debate público, como se pode ver pelo fato de as notícias das experiências de ambos se espalharem ao longo dos territórios afetados pelo contágio, além de suscitar comentários, ações e pronunciamentos de autoridades governativas.

Isso percebe-se já que, como resultado de sua atuação no combate à epidemia, Rosa foi capaz de fazer-se referência para iniciativas de saúde de administradores coloniais. Para além da campanha profilática em Pernambuco, largamente orientada por ele, foi feita circular, sob ordem real, uma

versão preliminar do *Tratado Único* (o “papel” contendo somente a primeira Disputada), atingindo pelo menos as capitanias de Pernambuco e da Bahia, além do próprio Reino. Esse trajeto pode ser traçado pela *Carta [...] sobre a informação que fez um estrangeiro sobre o contágio*, endereçada ao secretário de Estado, Mendo de Foyos Pereira, e redigida, em 1693, pelo governador geral do Brasil à época, Antônio Luiz Gonçalves da Câmara Coutinho (COUTINHO, 1691).

Nela, o governador geral diz ter tomado notícia do escrito de Rosa, tendo lido-o, ele e seus médicos, que procederam a adotar a terapêutica proposta no documento. Mas não só a produção dos letrados levava à resposta institucional, como também a atuação dos práticos suscitava interesse das esferas políticas. Ainda na mesma correspondência, consta que a “anatomia” de Brebon (o estrangeiro a que o título da carta se refere) inspirou ordem régia para a realização de outros experimentos similares com fins de descobrir mais informações sobre a epidemia. Para este fim, foi remetida a Salvador, em 1692, uma cópia do depoimento do cirurgião para que fosse analisado e testado o procedimento naquela localidade, com fins de tentar controlar o surto epidêmico. Essa informação é corroborada pela menção de Rosa à anatomia realizada na frota do mesmo ano.

A carta merece uma análise mais detida. Nela, Coutinho declarou ter apresentado ambas as terapêuticas sobre a epidemia a seus médicos, e os ordenou a testá-las pragmaticamente, pondo-as em pé de igualdade em sua busca de uma solução para o problema⁹. Ele também declarou ambos os tratamentos como igualmente ineficientes, ao afirmar que:

O tratado que fizera o médico de Pernambuco, ainda que parecera bem aos dessa Corte, nenhuma utilidade recebiam os doentes de se curarem por ele, porque morriam da mesma maneira que os outros; e o mesmo conceito fizeram do papel que V. M. me remeteu [...] (COUTINHO, 1691, p. 103)

Postas à prova, ambas as prescrições se mostram ineficazes. Cabe, portanto, buscar dimensionar a atuação de ambas as partes em disputa, bem como identificar possíveis fatores responsáveis pela eventual primazia da terapêutica proposta por Rosa.

Isto considerado, sendo ambas as terapêuticas ineficientes no efetivo trato das vítimas da doença, como afirmou Câmara Coutinho, percebe-se que a questão do mérito clínico-terapêutico não foi fator decisivo para determinar quem saiu vencedor na disputa entre Rosa e Brebon. Capacidade curativa e preventiva de suas ideias e práticas à parte, portanto, venceu aquele que foi capaz não de

⁹ Pragmatismo este que seria uma das características do fazer ciência nas sociedades ibéricas, segundo Cañizarres-Esguerra (2004).

atender à necessidade de decifrar a peste, mas que melhor se fez comunicar segundo a demanda da época. A controvérsia foi resolvida no campo discursivo.

Seja pelo meio impresso pelo que se fez divulgar; pela respeitabilidade de que o manejo do discurso da filosofia natural lhe dotava; pelo sucesso a ele atribuído na campanha profilática de Montebelo; ou ainda pelos meios materiais e o prestígio concedidos pela patronagem angariada, Rosa foi capaz de se estabelecer como o verdadeiro descobridor das causas e métodos de curar e prevenir a peste febril. Sua terapêutica se consolidou tanto entre os licenciados quanto entre os práticos, no Reino de Portugal e em seus territórios coloniais, legando-lhe reconhecimento acadêmico e social (LEITE, 2012; FRANCO, 1969). Brebon, por sua vez, continuou seu caminho como cirurgião, posteriormente sendo diplomado, após três anos de prática no Hospital Real (FRANCO, 1969).

Para além de seu resultado imediato, a disputa entre os dois praticantes da arte da cura revela um universo mais amplo do fazer ciência em fins do XVII no Império Português. Por um lado, aponta para a importância do impresso como parte essencial de tal processo, já que a tipografia era também um dos braços do mercado transatlântico de bens e ideias, meio de circulação de saberes nos itinerários imperiais por excelência (DE SOUZA, 2018). A publicação do tratado e a circulação material do impresso não somente serviram para a difusão das teorias e terapêutica de Rosa, mas também para auxiliar na sobrevivência das mesmas ao longo do tempo.

No entanto, se Cagle aponta o escrever sobre os trópicos e suas febres como meios de projeção política e de avanço de carreira para os médicos, fica claro que outros agentes da cura também tinham espaço para mobilizar tais estratégias de engrandecimento pessoal. Mesmo sem necessariamente ter o domínio da escrita, do discurso dos letrados e, portanto, de suas dimensões legitimadoras do saber, percebe-se que há outros espaços a ocupar e outros saberes e discursos a utilizar por parte de agentes como Brebon.

Se ele, que se faz cirurgião pela primeira vez na Sacramento e Almas, chamando a atenção do Conselho Ultramarino por sua atuação; retorna a Pernambuco e lá age no combate à peste, com projeção suficiente para se fazer em adversário de Rosa; e depois é capaz de seguir em sua instrução e eventual diplomação como cirurgião, resta em evidência a necessidade de expandir o olhar para incluir a atuação de outros sujeitos, que não somente os acadêmicos, nas dinâmicas da produção de conhecimento – o que inclui também observar as consequências sociais e políticas de como tal saber é utilizado.

Se se pretende abordar plenamente aquilo que Raj (2007) concebe como a natureza negociada da produção de saberes e práticas científicas na época moderna, entende-se aqui que os saberes da arte

da cura devem ser concebidos como plurais e, portanto, observados para além dos limites das instituições e elaborações dos letrados e dos territórios da Europa. Longe do Reino, em um contexto de crise epidêmica, populacional e política, no qual se exigia que os envolvidos aprendessem a lidar com um problema novo na experiência portuguesa, em um momento que se punha em disputa os que clamavam para si os vulgares vermes e os astros de influência corruptora, assim também se fazia ciência no império português em fins do XVII.

Referências Bibliográficas:

ANDRADE, Gilberto Osório de. **Montebelo, os Males e os Mascates**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1969.

CANIZARRES-ESGUERRA, Jorge. Iberian Science in the Renaissance: Ignored How Much Longer?. In **Perspectives on Science**, vol. 12, n. 1, p. 86-124, 2004. Disponível em: <http://ciuhct.fc.ul.pt/textos/Esguerra_2004-iberian_science.pdf>. Acesso 22/08/2017.

CAMENIETZKI, Carlos Ziller. Baroque Science between the Old and the New World. Father Kircher and His Colleague Valentin Stansel (1621-1705). In FINDLEN, Paula. (ed.). **Athanasius Kircher: The Last Man Who Knew Everything**. New York: Routledge, 2004. p. 311-328. Disponível em: <https://www.academia.edu/30028533/Baroque_Science_between_the_Old_and_the_New_World._Father_Kircher_and_His_Colleague_Valentin_Stansel_1621-1705_.In_Athanasius_Kircher_The_Last_Man_Who_Knew_Everything._New_York_Routledge_2004._New_York_Routledge_2004_v._p._311-328>. Acesso 10/01/2019.

CONRAD, Sebastian. **What is Global History?**. Princeton: Princeton University Press, 2016.

DELBOURGO, James; RAJ, Kapil; ROBERTS, Lissa; SCHAFFER, Simon (eds). **The Brokered World: Go-Betweens and Global Intelligence, 1770-1820**. Sagamore Beach: Science History Publications/USA, 2009.

DE CARVALHO, Teresa Nobre. Estratégias, patronos e favores em Colóquios dos Simples de Garcia de Orta. In ANDRADE, António Manuel Lopes; MORA, Carlos de Miguel; TORRÃO, João Manuel Nunes (coords). **Humanismo e Ciência: Antiguidade e Renascimento**. Aveiro: Universidade de Aveiro; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra; São Paulo: Annablume, 2015. p. 63-94. Disponível em: <<https://digitalis.uc.pt/handle/10316.2/35690>>. Acesso 10/09/2017.

DE SOUZA, Bruno Omar. **A Musa e o Elefante**. Cultura historiográfica & crônicas na primeira modernidade: Portugal & as visões da Ásia (sécs. XVI-XVIII) 236 fl. Tese (Doutorado em História Social da Cultura) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2018.

FRANCO, Odair. **História da Febre Amarela no Brasil**. Rio de Janeiro: Divisão de Cooperação e Divulgação, Departamento Nacional de Endemias Rurais, Ministério da Saúde, 1969.

GRUZINSKI, Serge. **As Quatro Partes do Mundo: História de uma Mundialização**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Edusp, 2014.

_____. **O Historiador e a Mundialização.** 2007. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/ieat/wp-content/uploads/2015/06/Serge-Gruzinski-O-historiador-e-a-mundializa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso 05/11/2017.

LEITE, Bruno Martins Boto. Teoria da peste e regulação da profissão médica no 'Tratado unico da constituicãm pestilencial de Pernambuco' (1694) de João Ferreira da Rosa. In **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História** - ANPUH - São Paulo, julho 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300679025_ARQUIVO_BRUNOMAR-TINSBOTOLEITEPesteJFRosa.pdf>. Acesso 29/10/2017.

LEMIEUX, Cyril. Para que serve a análise de controvérsias? In **Teoria e Cultura**. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFJF, v. 11, n. 3, abr. 2017.

PARKER, Charles H. **Global Interactions in the Early Modern Age, 1400-1800.** Cambridge: Cambridge University Press, 2010

RAJ, Kapil. Além do Pós-colonialismo... E Pós-positivismo. Circulação e a História Global da Ciência. In **Revista Maracanan**, Rio de Janeiro, n. 13, dez. 2015, p. 164-175. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/maracanan/article/view/20133>>. Acesso 04/01/2019.

_____. Conexões, cruzamentos, circulações: a passagem da cartografia britânica pela Índia (séculos XVII-XIX). In **Cultura, Revista de História e Teoria das Ideias**, Lisboa, vol. 24, 2007, p. 155-179.

RUSSELL-WOOD, Anthony. **The Portuguese Empire: a world on the move (1415-1808).** Baltimore: The John Hopkins University Press, 1998

VIOTTI, Ana Carolina de Carvalho. **As Práticas e Os Saberes Médicos no Brasil Colonial (1677-1808).** 179 fl. Dissertação (Mestrado em História e Cultura Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Franca, Universidade Estadual Paulista –Júlio de Mesquita Filho, Campus de Franca. 2012. Disponível em: <http://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/dissertacao-final_ana-carolina-viotti.pdf>. Acesso 29/09/2017.

WALKER, Timothy D. The Medicines Trade in the Portuguese Atlantic World: Acquisition and Dissemination of Healing Knowledge from Brazil (c. 1580–1800). In **Social History of Medicine**. Vol. 26, n. 3, p. 403-431, mai. 2013. Disponível em: <<https://academic.oup.com/shm/article-abstract/26/3/403/1619698>>. Acesso 23/11/2017.

Fontes impressas:

MORÃO, Simão Pinheiro. **Queixas repetidas em ecos dos arrecifes de Pernambuco contra os abusos médicos que nas suas capitanias se observam tanto em dano das vidas de seus habitantes. Leitura, explicação e nótuas do Dr. Jaime Walter.** Lisboa: Junta de investigações do Ultramar, 1965.

PIMENTA, Miguel Dias. **Noticias do que he o achaque do bicho: diffiniçam do seu crestame[n]to, subimento corrupçaõ, sinaes, & cura atè, o quinto grao, ou intensaõ delle, suas differenças, & co[m]plicaços, com que se ajunta.** Lisboa: Oficina de Miguel Manescal, 1707. Disponível em: <<https://archive.org/details/noticiasdoqueheo00pime/page/n1>>. Acesso em 12/01/2019.

ROSA, João Ferreira da. **Trattado unico da constituçam pestilencial de Pernambuco offerecido a El Rey N. S. por ser servido ordenar por seu Governador aos Medicos da America, que assistem onde ha este contagio, que o compusessem para se conferirem pelos Coripheos da Medicina aos dictames com que he trattada esta pestilencial febre.** Lisboa: Officina de Miguel Manescal, 1694. Disponível em: <<https://archive.org/details/trattadounicodac00rosa/page/n1>>. Acesso em 08/07/2017.

Manuscritos:

COUTINHO, Antônio Luiz Gonçalves da Câmara. Livro de cartas que escreveu o Senhor Antonio Luiz Gonçalves da Camara Coutinho sendo o Governador e Capitão General do Estado do Brazil, aos Ministros de sua Magestade, sobre Negocios tocantes a seu real serviço, as quaes foram as primeiras na frota, que no principio do seu governo partiu em 17 de julho de 1691. In **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, tomo LXXI, parte 1. p. 35-116. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1909.

“É bom que os fiéis saibam que esta Devoção é aprovada pelos Sumos Pontífices^{1*}”: o discurso papal e a devoção ao Rosário da Virgem Maria (1469-1573)

It is good that the faithful know that this Devotion is approved by the Supreme Pontiffs: the papal speech and the devotion to the Rosary of the Virgin Mary (1469-1573)

André Rocha Cordeiro

Doutorando em História
Universidade Estadual de Maringá
andrerochacordeiro@hotmail.com

Rosângela Wosiack Zulian

Doutora em História
Universidade Federal de Santa Catarina
rzulian@gmail.com

Recebido em: 13/03/19

Aprovado em: 26/08/19

Resumo: O presente artigo tem por proposta analisar os discursos papais em promoção à devoção do Rosário da Virgem Maria a partir das bulas pontifícias de Sisto IV (1471-1484), Pio V (1566-1572) e Gregório XIII (1572-1585), produzidas entre 1469 e 1573. Para tanto, buscamos realizar um breve histórico da devoção do Rosário mariano, destacando aspectos importantes para seu estabelecimento enquanto devoção católica. Além disso, intentamos perfazer os espaços de difusão da referida devoção, dos mosteiros religiosos às confrarias leigas, e, por fim, apresentar o lugar ocupado pelo Rosário no discurso papal. Corroboram, em nossos objetivos, as categorias analíticas de lugar social e de linguagem autorizada, de Michel de Certeau (1982) e Pierre Bourdieu (1998), respectivamente.

Palavras-chave: Rosário da Virgem Maria; Discurso do Papa; Reforma Católica.

Abstract: The purpose of this article is to analyze the papal discourses promoting the devotion of the Rosary of the Virgin Mary from the papal bulls of Sixtus IV (1471-1484), Pius V (1566-1572) and Gregory XIII (1572-1585), produced between 1469 and 1573. For this purpose, we seek to carry out a brief history of the devotion of the Marian Rosary, emphasizing important aspects for its establishment as a Catholic devotion. Furthermore,

¹ O título faz menção a uma citação do frade dominicano frei Nicolau Dias (1582, p. 63), constante no *Livro Terceiro das indulgências, e graças que os Sumos Pontífices tem concedidos aos que rezam o Rosário de Nossa Senhora, e estão escritos no livro da Confraria*. No Livro Terceiro Dias (1582) apresenta diversas Bulas Papais, produzidas entre os séculos XV e XVI, cuja temática é a promoção à devoção do Rosário e de suas confrarias.

we try to go throughout the spaces of diffusion of this devotion, from the religious monasteries to the lay confraternities, and, at last, to present the place occupied by the Rosary in the papal discourse. Corroborate, in our aims, the analytical categories of social place and authoritative language, of Michel de Certeau (1982) and Pierre Bourdieu (1998), respectively.

Keywords: Rosary of the Virgin Mary; Papal discourse; Catholic Reform.

Considerações iniciais

No ano de 2002, o papa João Paulo II (1978-2005), surpreendeu os fiéis católicos com a instituição dos novos mistérios meditativos do Rosário da Virgem Maria, denominados de Mistérios Luminosos². Tais mistérios possuem por temática reflexiva a vida pública de Jesus, e, ao instituí-los, o pontífice modificou, desse modo, a estrutura meditativa do Rosário, que fora fixada no século XV (MURAD, 2012). Podemos observar que João Paulo II, por meio da carta apostólica *Rosarium Virginis Mariae*, de 16 de outubro de 2002, convidava, naquele contexto, os fiéis da Igreja Católica à prática de recitação do Rosário mediante a instituição dos novos mistérios e da proclamação do “Ano do Rosário” (outubro de 2002 a outubro de 2003).

Ademais, gostaríamos de destacar dois aspectos enfatizados pelo pontífice na carta apostólica. Primeiramente, o papa retoma em seu discurso o aspecto pedagógico que o Rosário apresenta enquanto devoção cristã. Em segundo lugar, João Paulo II declara que tal oração passava por uma crise, de modo a ser necessário o retorno a tal prática devocional, enquanto uma prática cristã, de evangelização e de ecumenismo. Assim, podemos verificar que o Rosário torna-se uma estratégia (CERTEAU, 1998) da Igreja, a partir do discurso papal, frente às adversidades enfrentadas no contexto do século XXI, dentre elas: os conflitos entre as nações, as concorrências com novos grupos religiosos e a conseqüente diminuição de fiéis católicos – principalmente na Europa –, a expansão da crença islâmica, os avanços da secularização e dos fenômenos da deseclesialização, e, sobretudo, as mudanças da sociedade moderna, com relação à sociedade tradicional, no que concerne à família e seus membros.

Cabe destacar que compreendemos ser o Rosário da Virgem Maria uma estratégia papal, a partir dos referenciais de Michel de Certeau (1998, p. 46-48), pois o pontífice busca

² São temáticas reflexivas meditadas pelos Mistérios Luminosos: O Batismo no Jordão (Mt 3, 13-16), as Bodas de Caná na Galiléia (Jo 2,1-12), o anúncio do Reino de Deus (Mc1, 14-15), a Transfiguração do Senhor (Lc 9, 28-33) e a Instituição da Eucaristia (Mt 26,26-29) (BOFF, 2004, p. 66-67).

instituir uma nova prática meditativa no espaço próprio e estabelecido da Igreja Católica. Em outras palavras, João Paulo II intenta instituir uma nova prática no próprio campo católico, com a finalidade de encaminhar, por vias institucionais, o fiel no seguimento de dogmas e preceitos católicos.

Observamos, assim, que no discurso de João Paulo II (2002) o Rosário faz-se arma católica nos mais diferentes confrontos da sociedade moderna (século XXI). A partir do lugar social ocupado, o papa tem seu discurso legitimado, pois, conforme aponta Michel de Certeau (1982, p. 70), a instituição à qual pertence não apenas fornece-lhe estabilidade, como torna possível o pronunciamento e sua determinação.

A partir de tais observações, questionamo-nos sobre como outros pontífices, que antecederam João Paulo II, compreendiam e viam o Rosário. Quais os discursos emanados pelos representantes da Igreja Católica, possuindo enquanto temática o Rosário? Na perspectiva de responder às referidas perguntas, buscamos no presente artigo analisar três documentos papais, produzidos entre os séculos XV e XVI, cuja temática é o Rosário da Virgem Maria. Nosso recorte espaço-temporal perfaz o período da Reforma Católica, com ênfase ao período da produção de nossas fontes (1469-1573).

Devoção e Recitação: o Rosário da Virgem Maria (Séculos XI-XVI)

No que concerne à História do Rosário, muitas lacunas cronológicas permanecem abertas acerca das origens e do pretenso fundador da referida devoção à Virgem Maria. De acordo com a tradição católica, o Rosário teria sido instituído, cultivado e difundido pela Ordem dos Frades Pregadores. Segundo Carlos Ignacio González (1988, p. 388), uma tradição antiga fez de São Domingos de Gusmão, fundador da Ordem dos Frades Pregadores, o principiante da devoção do Rosário, pois o santo, em suas pregações no território da França, recorria ao costume já existente e popularizado na Europa Ocidental de pregar os mistérios da vida de Cristo com recitações da saudação angelical³ à Virgem Maria.

Anne Vail (1998, p. 43) destaca que, no discurso eclesial da Igreja Católica, os dominicanos ocuparam o lugar de guardiões do Rosário, e o fundador da Ordem, São Domingos de Gusmão (1170-1221), exerceu papel importante nas narrativas acerca da história do Saltério de Nossa Senhora. Todavia, partindo-se de um viés documental e

³ Ver Evangelho de São Lucas (Lc 1, 26-38) (BÍBLIA, 2011, p. 1787).

analítico, segundo a autora, atribuir tal ofício à figura de São Domingos de Gusmão se configuraria enquanto um engodo, pois “não há provas de que São Domingos tenha inventado o Rosário. De fato, todos os indícios mostram que, como meio de contar orações, este pequeno círculo de contas já era usado, na Europa Ocidental, muito antes de São Domingos aparecer em cena” (VAIL, 1998, p. 45). Em consonância com Vail (1998), Fermín Labarga (2003) declara que não seria correto atribuir a São Domingos de Gusmão o papel de fundador do Rosário, haja vista que o modo de rezar repetidas vezes as passagens bíblicas, como a saudação angelical, são anteriores ao século XII.

Tal controvérsia foi foco de polêmicas e debates no seio da Igreja Católica entre bolandistas⁴ e dominicanos no início do século XX. De acordo com Labarga (2003), foi o dominicano Alano da Rocha⁵ (1428-1478), na região de Douai e Colônia, quem primeiro relacionou a figura do fundador da Ordem com a devoção mariana do Rosário. O estadunidense Jaroslav Pelikan (2000), acrescenta que as devoções marianas do Rosário e do *Angelus*⁶, consideradas as mais conhecidas entre os cristãos romanos e relacionadas às ordens mendicantes, surgiram fora do espaço litúrgico católico.

Com relação à pretensa “paternidade do rosário” atribuída a São Domingos de Gusmão, podemos notar que, em hagiografias sobre o santo compostas anteriormente ao século XV não lhe era atribuída tal função ou características. Por exemplo, na obra *Legenda Aurea*⁷, do também dominicano Fr.⁸ Jacopo de Varazze (1226-1298), São Domingos de Gusmão é adjetivado como doador, condutor e pai da Ordem dos Frades Pregadores, espelho de vida, estudioso, pregador, penitente, sustentador da Igreja, entre outros adjetivos (VARAZZE, 2011).

⁴ A Sociedade dos Bolandistas (Société des Bollandistes, também denominados de Padres Bolandos ou, simplesmente, Bolandistas, é um grupo de sacerdotes da Companhia de Jesus (em latim: *Societas Iesu*, S. J.), constituído com a função erudita de analisar, depurar e expor textos hagiográficos e de vidas de santos católicos (CONDE, 1992). O nome da referida comunidade sacerdotal é uma homenagem ao jesuíta belga padre Jean Bolland (1596-1665), que deu continuidade ao projeto do padre Héribert Rosweyde (1569-1629) de analisar e de editar criticamente, em consonância com as ideias reformistas católicas, o conjunto de fontes hagiográficas antigas (CONDE, 1992).

⁵ Dependendo do tradutor o dominicano pode ser apresentado como: Fr. Alano da Rocha, Fr. Alano de la Rocha, Fr. Alano de Rupe ou Fr. Alain de la Roche (CORDEIRO, 2017, p. 68).

⁶ Segundo Pelikan (2000, p. 139), a oração do *Angelus* originou-se, em 1269, do desejo São Boaventura de Bagnoregio (1221-1274), Ministro-Geral da Ordem dos Frades Menores. É uma das orações marianas mais difundidas no Ocidente, juntamente com o Rosário, que rememora o anúncio do Arcanjo Gabriel à Virgem Maria e a encarnação do Verbo (Lc 1, 26 – 38) (MAGGIANI, 1995, 35-36).

⁷ Composta entre os anos de 1253 e 1270, sob o título de *Legendae sanctorum, vulgo historia lombardica dicta*.

⁸ Abreviação do substantivo Frei ou Frade.

Corroborando com a assertiva de Labarga (2003), em Varazze é possível observar “[...] a narrativa da hierofania da Virgem Maria [ao santo fundador da Ordem], entretanto, sem a instrução à devoção do Rosário” (CORDEIRO, 2017, p. 160). Na hagiografia de Varazze (2011, p. 617-618), São Domingos de Gusmão foi representado como o pregador enviado pela Virgem Maria, e aceito por seu filho Jesus, para realizar a limpeza, clarear os caminhos dos fiéis da região de Albi (França) e instruir os cristãos no caminho correto. Em outras palavras, em Jacopo de Varazze (2011), no século XIII, podemos observar uma possível relação entre o santo e a Virgem, porém nenhuma menção ao Rosário ou instrumento similar foi realizada.

Desse modo, estudiosos afirmam que a crença fundacional proposta por Fr. Alano da Rocha ganhou popularização no século XV, com o estabelecimento da Confraria da Virgem e de São Domingos, fundada em 1470, em Douai (na região da atual Holanda) e com a fundação da Confraria do Rosário, em Colônia, no ano de 1475 (LABARGA, 2003). Ademais, a narrativa hagiográfica, “fundadora do Rosário”, no qual a Virgem teria entregue a São Domingos o Rosário, atribuindo-lhes a função de propagador, também tem sua gênese com uma visão do beato Alano. No *Livro do Rosário de Nossa Senhora* (1582), Fr. Nicolau Dias apresenta a narrativa mencionada e informa que ela foi retirada do livro de Fr. Alano da Rocha.

Conta o bem-aventurado *Padre Frei Alano*, frade da ordem de São Domingos (do qual fizemos menção no primeiro livro) no seu livro que fez do Rosário, que pregando o glorioso *Padre São Domingos em França* com grande fervor, vendo que fazia pouco proveito na salvação das almas, queixava-se muito: *a Virgem gloriosa nossa Senhora. Apareceu-lhe ela, e o consolou-o* dizendo que se quisesse fazer muito fruto, pegasse o seu Rosário por que mediante ele obraria nosso Senhor. Muito fruto nas Almas. O glorioso Santo começou a pregar esta devoção do Rosário com muito fervor (DIAS, 1582, p. 92-93) [Grifos nossos].

Autores como Anne Vail (1998), Jaroslav Pelikan (2000) Fermín Labarga (2003) e Afonso Murad (2012) destacam ser incerto atribuir a São Domingos de Gusmão a fundação da devoção do Rosário, todavia não negam o papel relevante dos frades da Ordem dos Frades Pregadores na difusão desta na Europa Ocidental.

No tocante à temática da origem da devoção do Rosário, estudiosos apontam que, na Idade Média, as orações dedicadas à Virgem Maria ganharam destaque entre os fiéis católicos. Entre os séculos XI e XII a saudação do Arcanjo Gabriel à Virgem Maria se popularizou entre os fiéis, uma vez que esta era curta, de fácil memorização e estava

contida no Evangelho de Lucas, possibilitando, inclusive, aos analfabetos recitá-la (STAÍD, 1995; LABARGA, 2003; MURAD, 2012).

A recitação de cento e cinquenta ave-marias torna-se proeminente em um contexto no qual, para homens e mulheres da Europa Medieval, as práticas religiosas estavam inseridas em várias ações ordinárias, sendo a salvação da alma um de seus objetivos. A quantidade de repetições contrapõe-se ao Saltério de Davi, por isso a devoção do Rosário ser denominada também de Saltério da Virgem (STAID, 1995, p. 1137; LABARGA, 2003, p. 153).

No século XIII, no Ocidente, a devoção do Rosário recebeu influência das ordens religiosas dos Cistercienses e dos Cartuxos, destacando, respectivamente, as ações do monge César de Heisterbach e do frei Hugo de Balma (LABARGA, 2003, p. 154). No final desta centúria surgiram, segundo Anne Vail (1998, p. 57), as contas de oração, enquanto instrumento mnemônico e facilitador do ritmo da oração. Labarga (2003) enfatiza que as primeiras contas eram simples, pois eram cordões com nós, ou com pequenos frutos ou, ainda, com pequenas sementes. Somente com o desenvolvimento da devoção que as contas adquiriram materiais de maior valor e tiveram cruces ou medalhas incorporadas nas extremidades (LABARGA, 2003, p. 153).

Cabe destacar que o uso de contas não era uma exclusividade dos cristãos. Os islâmicos, na Idade Média, já se utilizavam do Masbaha ou Tasbih enquanto instrumento mnemônico da prática do dhikr ou de invocações direcionadas a Alláh. Anne Vail (1998) rememora os contatos culturais entre cristãos e islâmicos durante o movimento das Cruzadas, ocorridas entre os séculos XI e XIII, e suas possíveis influências e inferências nas práticas religiosas da cristandade.

Os cruzados já haviam encontrado muçulmanos que usavam contas exóticas para fazer cálculos, e alguns estudiosos parecem ver uma ligação definida entre o aparecimento de contas de oração na Europa nos séculos XII e XIII e as cruzadas à Terra Santa. Na laje monumental esculpida em 1272 para decorar o túmulo de um cruzado, Frère Gerars dos templários, em Liège, ele está representado com contas na mão (VAIL, 1998, p. 58).

Além do islamismo, outras crenças anteriores ao cristianismo, como o hinduísmo e o budismo, faziam uso de cordões mnemônicos enquanto ferramentas para recitações de preces. Desse modo, o contato entre cristãos e outras culturas teria corroborado para a formação do Rosário entre os fiéis (PELIKAN, 2000, p. 139).

No século subsequente, em 1366, o frade cartuxo Henrique Kalkar (1328-1408), realizou a divisão das cento e cinquenta ave-marias em dezenas e inseriu a oração do pai-nosso intercalando-as. Além de Kalkar, cabe mencionar as atuações dos frades cartuxos Fr. Adolfo de Essen e Fr. Domingos de Prússia, sendo que este último propôs uma forma de recitação denominada de *Rosários das fórmulas*. Esta forma de orar consistia na divisão das cento e cinquenta ave-marias em três seções de cinquenta orações, sendo que a cada uma delas havia uma referência verbal a um acontecimento evangélico acerca da infância, vida pública e paixão de Cristo (STOID, 1995; LABARGA, 2003; MURAD, 2012). Nas palavras Stoid (1995, p. 1138), “A Domingos de Prússia devemos atribuir o mérito de haver dado início à forma renovada do saltério mariano, que acabará transformando-se no rosário tal como é conhecido nos tempos modernos”.

Foi neste contexto que, no Ocidente, Fr. Alano da Rocha (1428-1478) difundiu a devoção ao Rosário da Virgem Maria, por meio da instituição de confrarias dedicadas à Virgem e seu Rosário. A partir de 1470, Fr. Alano da Rocha começou a difundir a devoção ao Rosário (DELUMEAU, 1967, p. 10), por meio da instituição da Confraria da Virgem e São Domingos, na cidade holandesa de Douai (LABARGA, 2003, p. 156). De acordo com Fermín Labarga (2003, p. 156; tradução nossa), nessa associação leiga,

[Os] irmãos tinham a obrigação cotidiana de rezar o saltério mariano; podiam formar parte dela tanto homens como mulheres, e todos participavam dos bens espirituais da Congregação de Holanda da Ordem dos Dominicanos por concessão de seu Vigário Geral, João Excuria, datada de 15 de maio de 1470⁹.

Com o intuito de propagar a devoção ao Rosário, Fr. Alano da Rocha fundou no ano de 1475, na cidade de Colônia, outra confraria sob o título de Confraria do Rosário. Esta teve as aprovações pontifícias emitidas em 08 de setembro de 1475 e contou com a participação do dominicano Fr. James Sprenger¹⁰ (VAIL, 1998; LABARGA, 2003). Nessa associação leiga dominicana “Seus membros adquiriam a obrigação principal de rezar o

⁹ “[Los] Hermanos tenían la obligación cotidiana del rezo del salterio mariano; podían formar parte de ella tanto hombres como mujeres, y todos participaban de los bienes espirituales de la Congregación de Holanda de la Orden Dominicana por concesión de su Vicario General, Juan Excuria, fechada el 15 de mayo de 1470” (LABARBA, 2003, p. 156).

¹⁰ Fr. James Sprenger (1435-1495) foi um frade da Ordem dos Pregadores que tornou-se conhecido, principalmente, pela coautoria da obra *Malleus Maleficarum* (O Martelo das Feiticeiras), escrito em 1487. Entretanto, segundo Byington (2015), alguns historiadores defendem que Sprenger não coproduziu a obra de teor inquisitorial, seu papel foi apenas de colaborador uma vez que ocupava cargo de importância na Igreja.

rosário e oferecê-lo pelas necessidades dos demais irmãos¹¹” (LABARGA, 2003, p. 157) [Tradução nossa].

Outrossim, Fr. Alano da Rocha é reconhecido pela bibliografia especializada enquanto o responsável pela estruturação do Rosário em três mistérios meditativos, a ser: os mistérios gozosos, mistérios dolorosos e mistérios gloriosos (STOID, 1998, 1138; LABARGA, 2003, p. 156; MURAD, 2012, p. 215).

Quase todos os autores se mostram favorais à atribuição da origem dos quinze mistérios a frei Alano, a quem se deve também a iniciativa de criar as primeiras confrarias do Rosário. Com toda seguridade, << o mérito do beato Alano consistiu em organizar ou coordenar e unificar os diversos elementos do Rosário, dando-lhe forma definitiva¹² (LABARGA, 2003, p. 156) [Tradução nossa].

Por realizar a referida divisão e estruturação, Fr. Alano da Rocha recebeu a alcunha de “renovador do Rosário”, conforme podemos observar na obra quinhentista de seu confrade Fr. Nicolau Dias (1582). E. D. Stoid aponta que,

O próprio Alano de la Roche falará de rosário velho e rosário novo querendo estabelecer distinção entre o simples saltério das ave-marias e o salteio [sic] incorporado na meditação dos mistérios, propostos comumente em divisão tríplice (encarnação, paixão e morte de Cristo, glória de Cristo e de Maria) (1995, p. 1138).

Ainda no período quinhentista, outro frade dominicano, frei Alberto de Castelo, no ano de 1521, realizou a escolha dos quinze principais mistérios da redenção que deveriam ser meditados no Rosário. Destarte, segundo Stoid (1995, p. 1138), “Foram as formas experimentadas por Alano de la Roche e Alberto de Castelo que pouco a pouco se impuseram sobre as outras formas do saltério mariano”, principalmente por meio das novas Confrarias do Rosário que surgiam no Ocidente europeu.

Em suma, a devoção do Rosário, que teve suas origens entre sujeitos simples e de pouca instrução, posteriormente, ganhou espaço reforçado na instituição católica, por meio das associações leigas criadas nos espaços urbanos nascentes e dos devotos da Virgem Maria.

¹¹ “Sus miembros adquirirían la obligación principal de rezar el rosario y ofrecerlo por las necesidades de los demás hermanos” (LABARGA, 2003, p. 157).

¹² “Casi todos los autores se muestran favorables a la atribución del origen de los quince misterios a fray Alano, a quien se debe también la iniciativa de crear cofradías que fomentaran el rezo del avemaría, precedente inmediato de las primeras cofradías del Rosario. Con toda seguridade, <<el mérito del beato Alano consistió en organizar o coordinar y unificar los diversos elementos del Rosario, dándole forma definitiva [...]” (LABARGA, 2003, p. 156).

A Reforma Católica e as Confrarias do Rosário

A propagação da devoção ao Rosário expandiu-se nas cidades medievais do Ocidente por meio das ordens religiosas e, principalmente, pela formação das associações de confrarias. As confrarias eram associações formadas por fieis e erigidas com a finalidade de incrementar um culto público, podendo, também, ser denominadas de: “*confraternitas, sodalitas, sodalitium, confraternitas laicorum, congregatio, pia unio, societas, coetus, consolatio.*” (BOSCHI, 1986, p. 14; [Grifos do autor]).

O movimento das confrarias surge na Idade Média, em meados do século XIII, enquanto uma associação de fieis leigos, cujos objetivos eram o auxílio financeiro mútuo e de subvenção em funerais de seus confrades. Inspiradas nas confrarias sacerdotais, nas guildas de mercadores e corporações de ofício, as confrarias leigas formam-se de forma autônoma no Ocidente (BOSCHI, 1986; VAUCHEZ, 1995). Caio César Boschi (1986, p. 13) é enfático ao declarar que devemos compreender que as confrarias foram inspiradas nas corporações de ofício europeias e que não é permitido pensá-las enquanto sinônimos, pois as primeiras possuíam aspectos mais democráticos e não estabeleciam a ocupação profissional enquanto um parâmetro para a admissão.

Segundo Boschi (1986, p. 12), foi na Europa Ocidental da Baixa Idade Média (séculos XIII-XV) que tais comunidades emergiram sob égide espiritual, todavia, assumiram aspectos nitidamente laicos e na forma de instituições suplementares à Igreja Católica. Além disso, “As inseguranças e incertezas do homem medieval levam-no a unir-se em torno de associações voluntárias, daí originando uma proliferação de confrarias de auxílio mútuo” (BOSCHI, 1986, p. 13). Em um período marcado por mudanças nas questões sociais, comerciais, culturais e políticas – principalmente advindas do crescimento das cidades –, as associações fraternais, como as confrarias, se expressaram, a partir do século XIII, enquanto instituições que caracterizaram este momento histórico (BOSCHI, 1986).

Indivíduos de diferentes espaços, tanto urbano quanto rural, da Europa Ocidental, congregaram-se a partir de questões territoriais (paróquia, aldeia) ou questões socioprofissionais e com compromissos de reciprocidade entre seus membros. É importante notar uma espécie de dicotomia de tais associações, uma vez que

individualidades distintas formavam coletividades a partir do sentimento de identificação e pertencimento (BOSCHI, 1986, p. 14).

O respaldo religioso e bíblico das primeiras confrarias se fazia por meio das referências a um hino medieval, entoado na liturgia da Quinta-feira Santa, e de uma passagem bíblica de Epístola de São João (I Jo 4,11)¹³. Além disso, as primeiras confrarias possuíam, como política interna, a proposta de equidade entre seus membros e o governo autônomo dos leigos.

De uma para outra região, variavam sensivelmente as modalidades de constituição e os objetivos de tais associações, onde homens e mulheres, e por vezes clérigos e leigos, se encontravam em pé de igualdade: algumas confrarias mantinham-se ligadas a mosteiros ou conventos que as haviam admitido na sua “sociedade”; outras, mais autônomas, só recorriam a sacerdotes ou religiosos para a celebração de missa ou por ocasião de uma pregação excepcional. Mas todas tinham em comum o facto de se administrarem a si próprias e de elegerem livremente seus dirigentes (VAUCHEZ, 1995, p. 161).

Na compreensão de Leonara Delfino (2015, p. 21) as confrarias podem ser pensadas enquanto espaço devocionais e de sociabilidades, no qual uma sensibilidade compartilhada daria base para a constituição de uma família ritual e simbólica. Seriam, pois, instituições ou espaços de sustentáculo para as múltiplas adversidades da vida.

Durante a Idade Média, no continente europeu, as Confrarias dos Penitentes foram algumas das associações leigas que ganharam maior destaque. A partir da década de 1280, devido a alguns excessos devocionais que ultrapassavam as concepções permissíveis pela Igreja Católica, esses movimentos foram postos sob a jurisdição das Ordens Mendicantes. Exemplos de tal ação eclesial são as instituições da Ordem Terceira Dominicana (1286) e da Ordem Terceira Franciscana (1289).

Já no contexto da Reforma Católica, entre os séculos XV e XVI, antigas devoções e associações confrariais foram renovadas e retomadas enquanto instrumentos de identidade católica, com destaque à devoção ao Rosário da Virgem Maria (CORDEIRO, 2017, p. 49). Cabe aqui destacar que, no que concerne à conceituação de Reforma Católica, partilhamos das reflexões de Hubert Jedin (1961), Jean Delumeau (1967) e Henri Daniel-Hops (1999). Compreendemos que, em suas reflexões, os referidos autores destacaram que a Reforma

¹³ “Amados, se Deus assim nos amou, devemos, nós também, amar-nos uns aos outros” (BÍBLIA, 2011, p. 2131).

Católica foi um processo que se desencadeou em uma longa duração, desde meados do século XIV, e não enquanto uma simples reação às teses de Martinho Lutero (CORDEIRO, 2017). Outrossim, as bulas papais que aqui utilizamos enquanto fontes, produzidas entre os anos de 1469 e 1573, reforçam os aspectos de movimentos de renovação espiritual empreendido pela Igreja Católica no período reformista.

Ressaltamos que entre os séculos XIV e XVI a sociedade europeia vivenciava um período de profundas crises sociais, políticas e religiosas, a ponto de ser denominada pelo historiador francês Jean Delumeau (1967, p. 64) de “calamitosa época”. Diante das intempéries do tempo, homens e mulheres da Idade Média buscaram saciar suas necessidades por bens de salvação, para os combates desta vida e a do além-mundo. Tal período é apresentado pela historiografia enquanto um período de crises, de perturbações, de guerras, de pestes e de angústias (DELUMEAU, 1967; LE GOFF, 2010), o que oportunizou o crescimento e renovação do movimento confrarial.

Foi neste ambiente de crises sociais e de renovação espiritual que as Confrarias, sob o signo do Rosário, ganharam espaço no continente europeu. As primeiras confrarias dedicadas ao Rosário, conforme já observamos, foram instituídas pelo frade dominicano Alano da Rocha, no século XV, nas regiões de Douai e de Colônia. Cabe destacar que o culto mariano granjeou espaço na religiosidade medieval, principalmente pela posição ocupada pela Virgem Maria na “hierarquia sagrada” do cristianismo. Por ser uma figura humana que desempenhou uma função de suprema importância no plano salvífico cristão, Maria tornou-se figura axial para os fiéis, sendo que, por vezes, seu culto causou certos exageros (MURAD, 2012; BOFF, 2004). Na perspectiva de Susana Goulart Costa (2009, p. 239), deve-se compreender que o culto mariano cooperou para dar um novo impulso de renovação cristã, principalmente no período quinhentista, quando notadamente a Igreja Católica promoveu a renovação nas devoções por meio de confrarias e associações, dentre elas a devoção e as confrarias do Rosário.

A respeito dos movimentos confrariais no século XVI, Costa (2009) argumenta que

[...] os organismos de carácter associativista como as Misericórdias e as Confrarias que, também anteriores a Trento, foram um veículo da expressão reformista ao dinamizarem as devoções ao Rosário, às Almas do Purgatório e ao Santíssimo Sacramento; as peregrinações; os cultos; as devoções; as festas e muitas outras temáticas são vertentes tentaculares que, com maior ou menor êxito, se tornaram um espelho da actividade reformadora. (COSTA, 2009, p. 239).

Impulsionada pelo espírito reformista, a Igreja Católica se respaldou, no processo de renovação, em cultos e devoções já propagadas pela instituição (PENTEADO, 1995). A compreensão de propagação de crenças, devoções e práticas consideradas antigas e tradicionais são expressas nos documentos papais, de modo que devemos compreender seus discursos inseridos em uma atmosfera religiosa de reforma e renovação católica.

“Modo cristão de orar”: os discursos papais e a devoção ao Rosário

Segundo Afonso Murad (2012, p. 215), a devoção ao Rosário da Virgem Maria “espalhou-se inicialmente a partir de movimentos leigos e institutos religiosos, especialmente pós Concílio de Trento. Posteriormente, recebeu forte apoio de papas”. É importante destacar que, na hierarquia católica, os papas ocupam o maior cargo entre os religiosos, possuindo a fala autorizada e legitimada pela instituição católica que lhe confere o poder. A partir de Michel de Certeau (1982, p. 71), consideramos que os discursos papais são formulados, de modo silencioso, pelos sistemas de ideias que perpassam a Igreja Católica no contexto em que são produzidos. Desse modo, os discursos elaborados acerca do Rosário são historicamente dependentes da instituição produtora, que fornece o lugar de fala aos papas. A partir de tais observações, buscamos compreender quais são os discursos dos pontífices, relacionados com a Reforma Católica, acerca da devoção ao Rosário da Virgem Maria e como estes discursos se expressam.

Para a análise, respaldamo-nos nas categorias de lugar social e linguagem autorizada, de Michel de Certeau (1982) e Pierre Bourdieu (1997), respectivamente. Ao fazer uso da categoria de lugar social compreendemos que os discursos emanados por Sisto IV (1471-1484), Pio V (1566-1572) e Gregório XIII (1572-1585), sobre o Rosário, se fazem a partir de um lugar ocupado por essas personagens. Segundo Michel de Certeau (1982, p. 66), todo sistema de pensamento e, conseqüentemente, de ideias, “está referido a “lugares” sociais, econômicos, culturais”, entre outros. Em outras palavras, existe um sistema complexo, ou lugares, que é componente do pensamento e da subjetividade dos discursos produzidos.

Ademais, tal categoria analítica deve considerar a articulação feita entre o “dito” e “o não-dito” (que formam tensões, porém não são opostas). Assim, analisar a produção discursiva de um agente histórico deve atentar-se ao sistema de pensamento, doutrinas, normas e simbolismo que regem o grupo ao qual o autor pertence (CERTEAU, 1982, p.

46). Nossas fontes foram produzidas por pontífices dos séculos XV e XVI, ou seja, inseridos no contexto da Reforma Católica. Assim, ao analisar as bulas papais, buscamos compreendê-las inseridas em um sistema de produção de pensamento da instituição católica historicamente estabelecido.

Corroboram também em nossa análise, para pensar o discurso e a linguagem dos papas acerca do Rosário da Virgem Maria, as reflexões de Pierre Bourdieu (1998) por meio da categoria de linguagem autorizada. Para o referido autor, a linguagem é o ato de comunicação humana por excelência e, também, uma relação de poder simbólico. Além disso, o ato de comunicar pressupõe um espaço comum, no qual são determinados os locutores legítimos, possuidores e detentores da fala ou da linguagem autorizada, ou seja, aqueles que falam com autoridade e são autorizados a tal ato (BOURDIEU, 1998, p. 23-24).

Conforme afirmamos, dentro da instituição católica os pontífices ocupam lugar privilegiado na hierarquia institucional, de modo que, ao tomarem posse da cátedra petrina, os religiosos tornam-se porta-vozes autorizados por excelência e reconhecidos pelos membros da Igreja. Conforme aponta Bourdieu (1998, p. 84), os porta-vozes assumem uma retórica característica institucional, a partir da sua delegação enquanto agente e procurador desta. Desse modo, tal categoria leva-nos a compreender que os discursos redigidos por Sisto IV (1471-1484), Pio V (1566-1572) e Gregório XIII (1572-1585) expressam uma retórica institucional da Igreja Católica em promoção à devoção do Rosário da Virgem Maria.

Dentre os três pontífices acima citados, Sisto IV pode ser considerado o mais emblemático e quiçá o mais principesco deles. Importante destacar que a instituição no qual está inserido, no referido contexto, comportava-se enquanto um principado, tornando-se foco de críticas e contendas (DUFFY, 1998). Nascido Francesco della Rovere (1414-1484), professou-se sacerdote da Ordem dos Frades Menores e foi eleito papa em 09 de agosto de 1471 (FISCHER-WOLLPERT, 1999, p. 123). O adjetivamos enquanto emblemático, pois, ao assumir o maior cargo da instituição católica, Sisto IV pouco expressou o carisma difundido por Francisco de Assis (1182-1226), fundador da Ordem à qual pertencia; antes assumiu características de um príncipe de Estado (BARRACLOUCH, 1972; FISCHER-WOLLPERT, 1999; DUFFY, 1998).

Desde o princípio, Sisto renegou a origem franciscana pelo luxo de seu mecenato. Somente a tiara que cingiu ao ser coroado custou 100 mil

ducados, mais de um terço da renda papal anual. Lançou uma sofisticada campanha de reconstrução que veio realizar muitas aspirações de Nicolau V [1447-1455]. Dela fez parte a ponte Sisto [...]. Sua encomenda mais famosa, no entanto, foi a capela Sistina, no Vaticano. O prédio devia ser o local onde se realizariam as eleições papais e, mais espacialmente, as reuniões e o culto comum dos duzentos clérigos que, com o pontífice, constituíam a *cappella papale* ou capela papal (DUFFY, 1998, p. 142-143 [Grifos do autor]).

Embora caracterizado como “papa mundano”, preocupado com os territórios dos Estados Pontifícios e a construção da capela Sistina, Sisto IV nos legou uma bula papal datada de 15 de março de 1469, na qual observamos a atenção do pontífice para com a devoção mariana do Rosário (FISCHER-WOLLPERT, 1999, p. 123). Nesta bula, o papa aprova e confirma o método de orar dos príncipes cristãos, denominado “vulgarmente o Saltério da bem-aventurada Virgem Maria” (SISTO IV *apud* DIAS, 1582, p. 66), em consideração às solicitações de Francisco II (1435-1488), duque da Bretanha, e sua esposa, duquesa Margarida (1443-1469):

Sisto Bispo, servo de Deus, para perpétua memória. As coisas que são piedosamente ordenadas por devoção dos fiéis Cristãos, a louvor e glória do onipotente Deus, e da gloriosa Virgem Maria, para que permaneçam firmes, com a força de nossa aprovação as confirmamos, e aos mesmo fiéis convidamos de boa vontade com indulgências, para que se exercitem nas obras de devoção, e assim disponham mais para a graça Divina, especialmente quando nos isto pede a devoção dos Príncipes Cristãos. Foi nos proposto por parte do amado filho, o nobre Francisco Duque da Britânia, e da amada filha em Cristo a nobre Margarida Duquesa sua mulher, que no dito ducado de Britânia, e em muitos outros lugares, crescendo a devoção dos fiéis, de certo tempo para cá, se inovou um certo modo de orar pio e devoto: o qual também nos tempos antigos em diversas partes do mundo costumaram os fiéis. Este modo de orar é, dizer a honra de Deus, e da beatíssima Virgem Maria, contra os perigos do mundo, tantas vezes a Saudação Angélica da Ave Maria, quantos são os Salmos do Saltério de Davi, convém saber, cento e cinquenta dizendo primeiro um Pater noster, e depois dez Ave Marias, e assim consecutivamente, E este modo de orar se chama vulgarmente o Saltério da bem-aventurada Virgem Maria (SISTO IV *apud* DIAS, 1582, p. 65-66).

Ao traçar os aspectos evangélicos do modo de orar o “Saltério da bem-aventurada Virgem Maria”, o papa oferece aos fiéis cristãos indulgências como bens de salvação e instrumento de disposição da “graça Divina”. Lembrado historicamente enquanto criador da Dataria¹⁴, particularmente, na presente bula papal, Sisto IV não taxou ou mesmo

¹⁴ Setor financeiro com a finalidade de registrar os rendimentos provenientes das indulgências e da venda dos cargos (BARRACLOUGH, 1972, p. 216).

estabeleceu valor monetário pelas indulgências oferecidas aos cristãos que praticassem a devoção do Rosário da Virgem Maria.

A motivação é incerta, porém, podemos conjecturar que tal atitude possa ser vislumbrada como uma das estratégias papais para o reconhecimento de poder e legitimidade governamental por parte da nobreza da Bretanha, ou seja, uma ação diplomática de Sisto IV. Outrossim, em consideração aos duques da Bretanha – Francisco II (1435-1488) e Margarida (1443-1469) –, Sisto IV declara que este “singular” método de orar serve como ferramenta para “cerrar a boca aos murmuradores” (*apud* DIAS, 1582, p. 66).

Inserido numa sociedade principesca, na qual a troca de favores configurava-se enquanto uma prática social, observamos tais características no discurso de Sisto VI, ou seja, conforme afirma Michel de Certeau (1982, p. 73), os discursos são produtos dos lugares que os produzem. Desse modo, vislumbra-se no discurso papal a troca de adjetivos, na perspectiva de fazer de um instrumento de fé e oração, uma ferramenta diplomática e de reconhecimento político. Assim, em seu discurso, Sisto IV aprova e propaga a devoção do Rosário da Virgem Maria enquanto instrumento de fé – “mediante ele [alcance] a saúde de suas almas” – e de política estatal.

Já no século seguinte, o discurso papal acerca do Rosário assume tons de defesa de fé, principalmente após o Concílio de Trento (1545-1563). Segundo Eamon Duffy (1998, p. 168), “Depois de Trento, a Igreja ficaria melhor organizada e equipada, seria mais clerical, mais vigilante, mais repressiva [...]”. Tal tom combativo e repressivo pode ser vislumbrado nos discursos de Pio V e Gregório XIII. Conforme defende Certeau (1982, p. 66), os discursos nos permitem vislumbrar os contornos que organizam o espaço no qual o texto se produz, sendo assim, observamos que o espaço em que se inserem Pio V e Gregório XIII disputam capitais simbólicos que outrora eram hegemônicos da Igreja.

Herdeiro direto do Concílio de Trento e sucessor de Pio IV (1559-1565), Pio V (1566-1572) assumiu a Cátedra de Pedro com a missão de implementar os decretos conciliares na instituição católica. Diferentemente de Sisto IV, que negou sua pertença à Ordem dos Frades Menores, Pio V conservou seus hábitos de frade pertencente à Ordem dos Frades Pregadores. Nas palavras de Rudolf Fischer-Wollpert (1999, p. 132), “Nascido em 1504 [Michele Ghislieri], tornou-se dominicano e como papa conservou seus hábitos de

vida simples de um monge”. Além disso, “Santo e austero [...], se alimentava basicamente de legumes, sopa e mariscos” (DUFFY, 1998, p. 179), enquanto expressão de seus votos dominicanos. É importante destacar que, na bula de 17 de setembro de 1569, Pio V, ao rememorar o santo fundador da Ordem dos Frades Pregadores, apresenta-o como “[...] o bem-aventurado são Domingos, fundador da ordem dos frades pregadores, cujo instituto e regra professamos expressamente antes de ser Papa” (PIO V *apud* DIAS, 1582, p. 85). Observamos, assim, a necessidade e ênfase de Pio V em demarcar o lugar social (CERTEAU, 1982) que ocupava, bem como o sistema de ideias e crenças que partilhava enquanto religioso. Ademais, ressalta-se que o referido papa assumiu o discurso do frade dominicano Alano da Rocha (1428-1478) atribuindo a São Domingos de Gusmão (1170-1221) a função de “criador da devoção” do Rosário (VAIL, 1998; PELIKAN, 2000; LABARGA, 2003).

Outrora grão-inquisidor de Paulo IV (1555-1559), ao assumir o cargo de pontífice da Igreja Católica, Pio V mantém um discurso combativo aos males e heresias¹⁵ que ameaçam a instituição, de modo que o Rosário da Virgem Maria, criado por São Domingos de Gusmão (1170-1221), torna-se uma estratégia profícua em tal combate.

Com cujo exemplo movido, e inspirado pelo Espírito Santo, como piedosa crê o bem-aventurado são Domingos [...], em semelhante ocasião que a deste tempo quando nas partes da França, e Itália *a heresia dos Albigenses miseravelmente cegava muitos*, tanto que até os Sacerdotes do Senhor tratava muito mal, levantando os olhos ao Céus aqueles monte da Gloriosa Virgem Maria mãe de Deus, que com seu fruto quebrou a

¹⁵ O termo “heresia” derivou do grego *haerens*, que possui por significado “escolha” ou “tomada de posição”, de modo a denotar uma eleição livre de uma concepção doutrinária e filosófica (O’GRADY, 1995, p. 13; MITRE, 1999, p. 9; FRANGIOTTI, 1995, p. 6). Historicamente o termo teve seu significado alterado de maneira tomar diferentes significados, todavia aqui o utilizaremos para fazer menção aos grupos teológicos e filosóficos que desviam das normativas e da ortodoxia católica. Joan O’Grady (1995, p. 13) defende que “Não pode existir “heresia” sem “ortodoxia””, demonstrando que a concepção de heresia, enquanto crença que rejeita, desvia ou nega uma verdade de fé, formou-se em consonância com a construção da ortodoxia cristã. Foi com a formulação doutrinária da ortodoxia cristã - a crença cristã julgada correta por uma autoridade da Igreja - que os padres da Igreja, dentre eles Santo Inácio de Antioquia (c. 35 – 98/100), começaram a se utilizar do termo enquanto crença que se afastava dos preceitos de uma crença reconhecida, neste caso o cristianismo (O’GRADY, 1995; HINNELLS, 1995). As primeiras heresias (docetismo, gnosticismo, montanhismo, arianismo, pelagianismo, nestorianismo, maniqueísmo, entre outras), do período denominado de Igreja Primitiva (30-325), tinham por preocupações questões doutrinárias, haja vista que a Igreja formulava seus pilares doutrinários (O’GRADY, 1995; MÜLLER, 1998). Já no período medieval os movimentos denominados heréticos baseavam-se, principalmente, em questionamentos e controvérsias eclesiais e práticas da instituição (O’GRADY, 1995, p. 15). Dentre estes movimentos podemos observar os lolardos, os hussitas, os valdenses e os cátaros (HINNELLS, 1995, p. 116). Nos documentos analisados para o presente artigo observamos que o termo heresia e seus desdobramentos são utilizados, de forma pejorativa, para designar grupos que contestam, negam ou desviam dos preceitos cristãos católicos. De acordo com as bulas papais de Sisto IV (1471-1484), Pio V (1566-1572) e Gregório XIII (1572-1585), são grupos denominados como hereges: os islâmicos (denominados de turcos), os cátaros e os protestantes.

cabeça da falsa serpente, e *destruiu as heresias*, e com o bento fruto de seu ventre, salvou o mundo que estava condenado pelo pecado do primeiro homem, e da qual sem mãos de homem, foi cortada aquela pedra, que ferida com o madeiro da Cruz, deitou de si águas de graça em grande abundância. Atentando pois um fácil, e a todos notório, e muito piedoso modo de orar a Deus inventou o Saltério da mesma bem-aventurada Virgem Maria, com o qual a mesma Virgem é venerada, com cento e cinquenta saudações Angélicas, conforme ao número dos Salmos do Saltério de David, entrepondo um Pater noster, a cada dez Ave Marias com certas meditações que declaram toda a vida do mesmo Jesus Cristo Senhor nosso. E inventa, do este modo de orar pelo padre são Domingos e divulgando ele e os frades imitadores de seu instituto, pelas terras da Santa Igreja Romana e recebido dos fiéis, começaram com estas meditações e orações inflamados, mudar-se subitamente em outros homens, e apagar-se a escuridade das heresias e descobrir-se a luz da fé Católica (PIO V apud DIAS, 1982, p. 84-85) [Grifos nossos].

Verificamos aqui que, passado um século da bula de Sisto IV, em 17 de setembro de 1569, o discurso papal assume um tom mais religioso e combativo. Se no século XV observávamos que o papa difunde o Rosário da Virgem Maria enquanto um instrumento de fé e em como resposta diplomática a uma solicitação da nobreza inglesa, no século XVI o discurso se altera e o mesmo Rosário se apresenta enquanto ferramenta de combate às diversas heresias da história católica, sejam elas do século XIII – os albigenses – sejam elas do século XVI – o protestantismo e o islamismo.

O Rosário, a partir de então, assume, no discurso institucional, a função de defesa da doutrina católica no período Reformista (SOUZA, 2002, p. 127). Podemos observar que no discurso de Pio V, de 1569, a disposição combativa do Rosário foi enfática: a Virgem Maria e seu Rosário combateu a heresia dos Albigenses, esmagou a cabeça da serpente e salvou da condenação o primeiro homem, expressando-se enquanto luzeiro católico que poderia apagar as escuridades heréticas. Assim, em contextos conturbados – tais como foram os primeiros tempos da criação e os vivenciados por São Domingos de Gusmão – a Virgem Maria e o Rosário tornam-se ferramentas de refúgio católico.

Tal qual Sisto IV, Pio V, no século XVI, ofertou aos fiéis cristãos as indulgências e perdão aos pecados. Assim como seu predecessor, os perdões e indulgências são concedidos de forma gratuita e em detrimento de obras ou práticas cristãs. Podemos considerar aqui a oposição da Igreja Católica frente ao luteranismo, expressando a prática religiosa enquanto uma forma de salvação da alma.

Aos confrades escritos nas associações e confrarias do Rosário, espalhadas pela Europa, condicionados ao recebimento do sacramento da eucaristia a rezar um terço do Rosário pela Igreja, o papa oferecia indulgência plenária e remissão de todos os pecados. Já aos fiéis que realizassem as mesmas práticas “[...] nas festas da Ressurreição de nosso Senhor Jesus Cristo, e da Anunciação, a Assunção da mesma bem-aventurada Virgem Maria”, eram concedidos dez anos de perdão dos pecados e outras quarentenas. Eram oferecidos ainda sete anos e outras quarentenas de penitências aos fiéis e aos confrades, homens e mulheres, que recitassem um terço do Rosário da Virgem Maria nas celebrações que recordavam os mistérios do Rosário (PIO V *apud* DIAS, 1582, p. 87).

Cabe destacar que a venda das indulgências, por parte dos membros da Igreja Católica, tão combatida por Martinho Lutero, foi revista no Concílio de Trento (1545-1563) e conservada pela instituição como prática antiga, não obstante os abusos das vendas, colocadas em desuso. No discurso tridentino, as indulgências deveriam ser utilizadas pelo ministério da Igreja como instrumento divino de salvação e não como forma de arrecadação de bens (DANIEL-HOPS, 1999). Assim, na concepção de Pio V, o contexto por ele vivenciado estava marcado pelos “maus costumes dos homens” e por “tantas heresias”, de modo que o Rosário se expressava como instrumento de “socorro dos devotos” e que possibilitava, a partir de práticas normatizadas pela Igreja, indulgências e perdões dos pecados:

Nós também seguindo as pegadas de nossos antecessores, vendo a Igreja Militante, cujo cuidado nos é por Deus cometido, revolta *neste tempos com tantas heresias*, e com *tantas guerras*, e *maus costumes dos homens* tão cruelmente perseguida, levantamos nossos olhos cheios de lágrimas, mas todavia cheios de esperança, aquele monte donde todo o socorro nos vem: e aconselhamos que queiram fazer o mesmo. E para que mais facilmente o sobredito modo de orar seja recebido de todos com aquela devoção limpeza da alma, e religião Cristã que convêm entreponde favoravelmente nossa autoridade, quanto nós do alto e concedido, todas as indulg[ências] e remissões de pecados, relaxões [sic], privilégios, e outras graças concedidas a esta sobredita maneira de orar pelos Romanos Pontífices nossos predecessores, e também pelos Legados a latere da mesma Sé Apostólica, ou por outros para isto tinham autoridade, assim de motu próprio, e certa ciência assim em geral, como em especial, ou por qualquer outra maneira: ainda que muitas vezes concedidos, renovados, e confirmados, aos que rezam o Rosário, e as confrarias e irmandades, instituídas debaixo do dito Rosário, e as suas igrejas, altares, ou capelas, ou confrades, ou irmãos cujos teores, e breves, e cada um deles nestas presentes letras, queremos que sejam tidos por expresso, e enxerido, com a mesma autoridade, pela presente as confirmamos perpetuamente, e aprovamos: e para maior cautela, todas estas coisas

acima ditas nós as renovamos para sempre, pelo mesmo modo de forma que se achar serem concedidas (PIO V apud DIAS, 1582, p. 85) [Grifos nossos].

Outro aspecto expresso no discurso de Pio V, e consoante à Reforma Católica, é o incentivo e a promoção às associações leigas confrariais e à inscrição dos fiéis nelas. O papa circunscreve e normatiza a prática da devoção do Rosário em espaços eclesiais, supervisionados por Ordens Religiosas, como as Confrarias do Rosário da Ordem dos Frades Pregadores, na perspectiva de, quiçá, evitar novos levantes e contestações, de leigos e religiosos, como os da Reforma Protestante.

Conforme já afirmado, no século XVI, pela singularidade ocupada pela Virgem no plano salvífico cristão, Maria tornou-se, no discurso da Igreja Católica, elemento distintivo do catolicismo reformista (SOUZA, 2002; ANDRADE, 2012; DELFINO, 2013); ademais, as devoções marianas contribuíram para dar um novo impulso de renovação cristã, de maneira que as confrarias sob títulos marianos configuraram-se enquanto espaços privilegiados de sociabilidade católica no discurso eclesial.

A importância das confrarias do Rosário e das práticas que estas realizavam são retomadas pelo sucessor de Pio V, Gregório XIII (1572-1585), na bula papal que instituiu a “Festa do Rosário”, datada de 01 de abril de 1573. Respaldados em Pierre Bourdieu (1998), observamos que, legitimado em seu discurso por uma instituição que reconhece a importância dos movimentos leigos enquanto promotores de práticas católicas, Gregório XIII destaca a relevância das Confrarias como expressão do reformismo eclesial católico. Ex-professor de direito e membro do clero secular, ao assumir o papado, Gregório XIII deu “continuidade à renovação eclesial” (FISCHER-WOLLPERT, 1999, p. 133). Segundo Eamon Duffy (1998), o governo pontifício de Gregório XIII foi marcado pela formação de sacerdotes instruídos, a partir de seminários religiosos, e pela promoção de missões, cujo objetivo era a recuperação do catolicismo na Europa.

Dentre as ações de renovação eclesial iniciadas por Pio V e assumidas por Gregório XIII, destacamos a promoção à devoção do Rosário, que, no pontificado deste último, ganhou uma data para sua celebração festiva nos cerimoniais romanos. Segundo o referido papa, o estabelecimento de uma festa solene, tinha como finalidade “[...] conservar a memória de tão grande vitória, concedida divinamente, e para dar graças a Deus e à

Virgem, instituíssemos que cada ano, no primeiro domingo de outubro, se celebre solene festa chamada do Rosário” (GREGÓRIO XIII *apud* DIAS, 1582, p. 90). Ademais,

[...] determinamos que daqui por diante para sempre cada ano o primeiro domingo do mês de Outubro, por todas as partes do mundo nas igrejas, nas quais houver capela, ou altar do Rosário de todos e cada um dos fiéis Cristãos, assim homens como mulheres, se celebre e santifique festa solene da inovação do sobre dito Rosário (GREGÓRIO XIII *apud* DIAS, 1582, p. 90).

Ao instituir a festa solene do Rosário no primeiro domingo de outubro, por meio da bula *Monet Apostolus* (STAID, 1995, p. 1138), Gregório XIII rememora o projeto missionário de seu antecessor e a vitória da Liga Cristã, formada pela Espanha e Veneza, contra os turco-otomanos, na Batalha de Lepanto (1571). Na referida bula, observamos a mesma denotação combativa do discurso de Pio V, todavia, aqui, os inimigos hereges são denominados: os turcos

Nós também que cada dia recebemos de Deus, Ótimo e Máximo, não menores benefícios, entre os quais nos foi concedidos de sua inefável *clemência o ano passado* aquele singularíssimo, que a *armada de os Turcos*, em número maior e alevantados com as vitórias passadas, foi vencida e desbaratada da armada dos Cristãos, que pelejavam em virtude do Senhor Deus de Sabaoth, perto do estreito de Corinto, aos sete dias de Outubro. Com a qual vitória ninguém pode negar se livrado todo povo Cristão por benefício divino, da boca do impíssimo Tirano (GREGÓRIO XIII *apud* DIAS, 1582, p. 90) [Grifos nossos].

A vitória de Lepanto, datada de 07 de outubro de 1571, marcou o projeto missionário da instituição católica, sob o estandarte do Rosário, durante o governo de Pio V (DELFINO, 2013, p. 118) e de seu sucessor, Gregório XIII. Tal feito histórico, “[...] contribuiu de forma mais notória a estender e popularizar a reza do santo Rosário, até o ponto de converter-se em devoção quase obrigatória para todo bom católico nos séculos posteriores¹⁶” (LABARGA, 2003, p. 158; tradução nossa). Além disso, “[...] desde a batalha de Lepanto, a Virgem e sua oração particular, o rosário, foram continuamente associados à luta contra os inimigos de sua fé” (SOUZA, 2002, p. 126-127).

Ao associar a vitória dos cristãos contra os turcos, com a vitória dos judeus contra os Egípcios, Gregório XIII demonstra a permanência da retórica institucional de combate ao herege, ou seja, em termos matemáticos, poderíamos dizer que a ordem dos fatores se

¹⁶ “[...] contribuya de forma más notoria a extender y popularizar el rezo del Rosario, hasta el punto de convertirse en devoción casi obligada para todo buen católico en siglos posteriores” (LABARGA, 2003, p. 158).

alterou (albigenses e egípcios), porém o produto permaneceu (combate ao herege). Além disso, em conformidade com as reflexões de Certeau (1982), percebemos que a linguagem simbólica permanece no discurso da Igreja, ou seja, o tom combativo e a necessidade de fazer jus aos inimigos da Igreja são denotativos dos enunciados papais no período quinhentista.

Por fim, tal como no discurso dominicano de Pio V, Gregório XIII (*apud* DIAS, 1582, p. 90) destaca a figura de São Domingos de Gusmão (1170-1221), enquanto devoto suplicante a Deus e à Virgem Maria, bem como instituidor do Rosário. O referido santo, em ambos os discursos, foi adjetivado enquanto instituidor da devoção do Rosário e combate dos hereges. Desse modo, em consonância com Souza (2002, p. 140), concordamos ao dizer que, ao incentivar a devoção ao Rosário, no século XVI, a Igreja combina “O desejo de uma experiência privada com Deus, a necessidade de fazer valer a autoridade de Roma contra os hereges e o uso de uma prática religiosa como estandarte de batalha”. Enquanto porta-vozes (BOURDIEU, 1998) da instituição católica, os papas fazem do Rosário da Virgem Maria instrumento das mais diversas políticas da Igreja, seja a diplomacia, seja o combate ao inimigo.

Consideração Finais

Conforme declarou Afonso Murad (2012, p. 215), “Ao estudar a história, percebe-se que a devoção do rosário não nasceu repentinamente nem veio como um bloco único, já prontinho e imutável. Passou por inúmeras mudanças, no decorrer [dos] séculos”. De origens incertas, porém com finalidades bem estabelecidas, o Rosário construiu-se enquanto instrumento meditativo e de forte ortodoxia católica. Em nossas análises e revisões bibliográficas, observamos que a devoção ao Rosário ocupou e constituiu-se, ao longo dos séculos, em diversos espaços na religiosidade católica, tanto religiosos como laicos, de modo que apenas no século XVI assumiu o formato que conhecemos na atualidade, ou seja, mistérios meditativos estabelecidos combinados com a recitação mnemônica de pai-nossos e ave-marias.

Considerada como oração de método simples, acessível aos mais humildes, respaldada nas verdades evangélicas católicas e de fácil aceitação, o Rosário da Virgem Maria tornou-se, no discurso institucional, instrumento importante no processo de renovação espiritual da Igreja Católica. Por meio de sua linguagem autorizada e

reconhecida, o papado – de Sisto IV (1471-1484), de Pio V (1566-1572) e de Gregório XIII (1572-1585) – caracterizou o Rosário como instrumento de fé católica que possibilitava aos fiéis católicos a saúde das almas, perdões, indulgências e graças. Objeto de diplomacia e de combate herético, a referida devoção mariana, revestiu-se de elementos característicos do período reformista, demarcando, entre os séculos XV e XVI, um espaço a ser defendido e identidade católica a ser difundida e perpetrada.

Referências Bibliográficas:

- ANDRADE, Solange Ramos de. Devoções e santuários Marianos na História do Paraná. **Revista Angelus Novus**, São Paulo, n. 3, p. 239 – 260, maio de 2012.
- BARRACLOUCH, Geoffrey. O papado no início de uma nova época. In: BARRACLOUCH, Geoffrey. **Os papas na Idade Média**. Lisboa: Editorial Verbo, 1972.
- BÍBLIA de Jerusalém, A. São Paulo: Paulus, 2011.
- BOFF, Clodovis. **Introdução à Mariologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BOSCHI, Caio César. **Os leigos e o poder: irmandades leigas e política colonizadora em Minas Gerais**. São Paulo: Editora Ática, 1986.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- BYINGTON, Carlos. Prefácio. In: KRAMER, Heinrich; SPRENGER, James. **Malleus Maleficarum**. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2015.
- CERTEAU. Michel de. **A escrita da história**. RJ: Forense Universitária, 1982.
- CERTEAU. Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CONDE, Antonio Linage. **Medievalismo: Sociedad Española de Estudios Medievales**, nº 2, p. 187-206, 1992.
- CORDEIRO, André Rocha. **Mater, Virgo et Regina: Frei Nicolau Dias e o Rosário da Virgem Maria (Portugal-1573)**. 2017, 180 f.. Dissertação (Mestrado em História) - Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR, 2017.
- COSTA, Susana Goulart. **A reforma tridentina em Portugal: balanço historiográfico**. Lusitania Sacra, Lisboa, 2ª série, 21, p. 237 – 248, 2009.
- DANIEL-HOPS, Henri. **A Igreja da Renascença e da Reforma**. São Paulo: Quadrante, 1999.
- DE VARAZZE, Jacopo. **Legenda Aurea**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- DELFINO, Leonara L.. **O Rosário dos Irmãos Escravos e Libertos: Fronteiras, Identidades e Representações do Viver e Morrer na Diáspora Atlântica. Freguesia do Pilar de São João del-Rei (1782-1850)**. 2015. 526 f.. Tese (Doutorado em História) – Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora – MG. 2015.

- DELFINO, Leonara L.. Senhora das Conquista e das Missões: Origens da Devoção da Virgem do Rosário como Santa Mãe Protetora dos Pretos no Ultramar. **Revista Ars Histórica**, nº 6, p. 107-127, ago./dez. 2013.
- DELUMEAU, Jean. **La reforma**. Barcelona: Editorial Labor, 1967.
- DIAS, Nicolau. **Livro do Rosário de Nossa Senhora**. Coimbra: impresso na casa de Antônio Mariz, 1582.
- DUFFY, Eamon. **Santos e pecadores: História dos Papas**. São Paulo: Cosac e Naufy, 1998.
- FISCHER-WOLLPERT, Rudolf. **Os papas: de Pedro a João Paulo II**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- FRANGIOTTI, Roque. **História das Heresias (séculos I-VII): Conflitos ideológicos dentro do cristianismo**. São Paulo: Paulus, 1995.
- GONZÁLEZ, Carlos Ignacio. **María Evangelizada y Evangelizadora**. Bogotá: CELAM, 1988.
- HINNELLS, John R. Heresia. In. HINNELLS, John R. **Dicionário das religiões**. São Paulo: Editora Cultrix, 1995.
- JEDIN, Hubert. **Concílios ecumênicos: história e doutrina**. São Paulo: Herder, 1961.
- JOÃO PAULO II. **Carta apostólica Rosarium Virginis Mariae**. Disponível em: <http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/apost_letters/2002/documents/hf_jp-ii_apl_20021016_rosarium-virginis-mariae.html>. Acesso em: 12/05/2018.
- LABARGA, Fermín. Historia del culto y devoción en torno al santo rosario. In: **Scripta Theologica**: revista de la Facultad de Teología de la Universidad de Navarra, Navarra, nº. 35, p. 153-176, 2003.
- LE GOFF, Jacques. **O Deus da Idade Média**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- MAGGIANI, S. Angelus. In. DE FIORES, Stefano; MEO, Salvatore. **Dicionário de Mariologia**. São Paulo: Paulus, 1995.
- MITRE, Emilio. Introducción. In. MITRE, Emilio; GRANDA, Cristina. **Las grandes herejías de la Europa Cristiana (380-1520)**. Madrid: Istmo, 1999.
- MÜLLER, K. Heresia. In. WALDENFELS, Hans; KÖNIG, Franz Cardeal. **Léxico das Religiões**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- MURAD, Afonso. **Maria, toda de deus e tão humana: compêndio de mariologia**. São Paulo: Paulinas/Santuário, 2012.
- O'GRADY, Joan. **Heresia: o jogo do poder das seitas cristãs nos primeiros séculos depois de Cristo**. São Paulo: Mercury, 1995.
- PELIKAN, Jaroslav. **Maria através dos séculos: seu papel na história da cultura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- PENTEADO, Pedro. **Confrarias Portuguesas da Época Moderna: problemas, resultados e tendências da investigação**. Lusitania Sacra, Lisboa, 2ª série, 7, p. 15 – 52, 1995.

SOUZA, Juliana Beatriz de Almeida. **Senhora dos Sete Mares**: Devoção mariana no império colonial português. 2002. 268 f.. Tese (Doutorado em História) – Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ. 2002.

STAID, E. D.. Rosário. In. DE FIORES, Stefano; MEO, Salvatore. **Dicionário de Mariologia**. São Paulo: Paulus, 1995.

VAIL, Anne. **A história do Rosário**. São Paulo: Loyola, 1998.

VAUCHEZ, André. **A espiritualidade da Idade Média Ocidental** (séc. VIII – XIII). Lisboa: Editorial Estampa, 1995.

Engajamento e produção intelectual em *El Mono Azul* e *Hora de España*

Engagement and intellectual production in *El Mono Azul* and *Hora de España*

Douglas de Freitas Pereira
Mestrando em História
Universidade de São Paulo
douglasfreitas77@gmail.com

Recebido em: 10/06/19

Aprovado em: 04/08/19

Resumo: Este artigo dedica-se a analisar dois periódicos publicados durante a Guerra Civil Espanhola que reuniram os principais intelectuais da Espanha daquele período, *El Mono Azul* e *Hora de España*. A partir do debate sobre o uso dos periódicos como ferramentas de intervenção social por parte dos intelectuais, a exposição desenvolvida buscará demonstrar a especificidade do engajamento intelectual antifascista durante a guerra. Por fim, o artigo também aponta para a junção entre cultura e política promovida pelos intelectuais nesses periódicos.

Palavras-chave: El Mono Azul; Hora de España; Engajamento Intelectual.

Abstract This article is dedicated to analyze two periodicals published during the Spanish Civil War that reunited the most important intellectuals of Spain of that period, *El Mono Azul* e *Hora de España*. Starting with the discussion on the use of periodicals as tools of social intervention by intellectuals, the exposition developed will seek to demonstrate the specificity of antifascist intellectual engagement during the war. Finally, the article also points to the connection between culture and politics promoted by the intellectuals in these periodicals.

Keywords: El Mono Azul; Hora de España; Intellectual Engagement.

Introdução

Ao escrever sobre as revistas culturais, Beatriz Sarlo (1992) atentou para o fato de que sempre que a frase: “publiquemos uma revista” é pronunciada, ela carrega consigo a ideia de que uma revista é necessária por razões diversas. Ainda segundo a autora, os intelectuais buscam nas revistas aquilo que não podem encontrar nos livros, pois, se o tempo das revistas é o presente, como afirma Pablo Rocca (2004), seria através delas que os intelectuais conseguiriam intervir nas questões colocadas pela conjuntura e contexto no qual estão inseridos. Sarlo (1992, p.9), dessa

maneira, afirma acertadamente que “publiquemos una revista’ quiere decir ‘hagamos política cultural’, cortemos con el discurso el nudo de un debate estético o ideológico”. O texto escrito por Beatriz Sarlo tinha como objeto as revistas culturais latino-americanas, mas pode abranger perfeitamente publicações em outros contextos, inclusive aqueles de guerra, como foi o caso da Espanha entre os anos de 1936 a 1939.

Pelo fato da mídia ser um instrumento de intervenção na vida social, como colocado por Maria Helena Capelato e Maria Ligia Prado (1980), durante a Guerra Civil, os intelectuais utilizaram de publicações, tendo em vista a necessidade de combater o fascismo que vinha ganhando cada vez mais força dentro do país. Ângela Meirelles de Oliveira (2013) chama atenção para a importância das revistas na intervenção político-cultural dos intelectuais antifascistas no Cone Sul, o que vale também para o caso espanhol. Dentre essas publicações espanholas, duas se destacaram por terem reunido, talvez, os principais intelectuais espanhóis daquele período: *El Mono Azul* e *Hora de España*. A primeira possuía um formato mais panfletário, e reunia publicações que iam desde poemas até instruções de batalha. A segunda, por sua vez, era voltada para a cultura mais erudita e tinha como um de seus objetivos mostrar para o mundo que a vida intelectual espanhola continuava ativa, apesar da guerra (PROPOSITO, 1937). Dessa forma, a proposta deste artigo é analisar esses dois periódicos. Enfatizaremos a união entre cultura e política promovida por essas publicações, assim como o engajamento na causa antifascista neles contido.

Quando se trata de Guerra Civil Espanhola, muito se fala na dicotomia entre republicanos e nacionalistas como se estivessem divididos em duas Espanhas. Porém, estudos mais recentes, como o feito por Enrique Moradiellos (2016), mostram que existiam pessoas propensas a posicionamentos mais conservadores ou progressistas em todas as classes e regiões do país. Nesse contexto, as publicações possuíam papel fundamental como informativos e propaganda dos grupos envolvidos no conflito, dando aos intelectuais um papel estratégico. O próprio Ministério da Guerra tinha uma seção voltada para propaganda e imprensa, a qual publica uma nota ressaltando a importância do trabalho dos intelectuais tanto na propaganda republicana quanto na “orientação das massas” (EL MONO AZUL, 1936: p.8).

Os dois periódicos que elegemos para nossa análise, além de apresentarem grande variedade em suas publicações e reunirem grandes nomes da intelectualidade espanhola daquele momento, nos permite dimensionar o engajamento intelectual do lado republicano. Assim, este artigo está dividido em duas partes. A primeira voltada para *El Mono Azul*, publicação de caráter panfletário

que possuía forte apelo político, mas que também não negligenciou a produção cultural de seus intelectuais, fazendo uma fusão bastante interessante entre cultura e política. A segunda parte, por sua vez, será dedicada à análise da revista *Hora de España*, publicação mais voltada para a produção cultural espanhola, mas que apesar disso, também apresentava suas posições políticas e apoio ao lado republicano.

El Mono Azul

Em 27 de agosto de 1936, foi publicado o primeiro número de *El Mono Azul*, periódico que tinha por objetivo divulgar as ideias dos intelectuais da *Alianza Antifascista Española* aos combatentes. A publicação mesclava política com literatura, instruções militares e conselhos para situações de emergência (SOLER, 1987). Assinavam como responsáveis María Tereza León, José Bergamín, Rafael Dieste, Lorenzo Varela, Rafael Alberti, Antonio Luna, Arturo Souto, Vicente Salas Viu, entre outros intelectuais engajados na causa antifascista. Destaque para José Bergamín, que foi presidente da *Alianza Antifascista*, sendo também um dos presidentes do *II Congreso Internacional De Escritores Para La Defensa De La Cultura*, realizado entre os dias 2 e 12 de julho de 1937, nas cidades de Valência, Barcelona, Madri e Paris.

Já na abertura do primeiro número, o poema de Rafael Alberti, *Letrilla de El Mono Azul*, demonstra o interesse do periódico em promover a união entre cultura e política, assim como o engajamento da publicação e dos intelectuais que dela faziam parte:

El Mono Azul tiene manos/ manos que son de mono,/ que hacen amainar el tono/ de monos que son marranos./ No dormía./ ni era una tela planchada que no se comprometía./ El Mono Azul sale ahora/ de papel, pues sus papeles/ son provocarle y su señora./ ¡A la pista,/ pistola ametralladora,/ mono azul antifascista!/ ¡Mono azul!: salta, colea,/ prudente como imprudente,/ hasta morir en el frente/ y al frente de la pelea./ (Ya se mea/ el general más valiente.)/ ¡Salud!, mono miliciano,/ lleno, inflado, no vacío,/ sin importarle ni pío/ no ser jamás mono-plano./ Tu fusil/ también se cargue de tinta/ contra la guerra civil (ALBERTI, 1936, p. 1).

O poema demonstra que os intelectuais ligados ao periódico pensavam sua produção escrita como uma forma de combate, o que fica evidente nas três últimas estrofes: “Tu fusil también se cargue de tinta contra la guerra civil”.

O nome do periódico aludia à fusão entre a inteligência e a belicosidade, pois o “*mono azul*” dizia respeito ao macacão azul que os combatentes republicanos trajavam, mas também simbolizava o macaquinho azul símbolo da publicação:

Imagem 1: Símbolo de El Mono Azul.



El Mono Azul, año 1, n. 2, 3 de septiembre de 1936. p. 6

Alberti, em seu poema, através de um jogo de palavras, monta uma relação entre os sentidos dos vocábulos e também indica o engajamento do periódico. A escritora e filósofa María Zambrano, fazendo uso da figura de Palas Atena, mostra que essa relação entre inteligência e guerra e, de certa forma, também entre cultura e política, não era algo atípico e sim natural, uma vez que a inteligência já “nasceu armada”:

Todavía hay quien se extraña. Pero convendría recordarles que, en los días del nacimiento de la razón, cuando en Grecia, con maravillosa y fragante intuición, se quiso representar a la diosa de la sabiduría, Palas Atenea, se la vistió con casco, lanza y escudo. La razón nació armada, combatiente. Se había olvidado esta razón militante en el mundo moderno, dentro del cual, cuando la inteligencia se mezclaba a las luchas reales, se la consideraba de menor rango, perdida ya su condición de captar la verdad, pues se estimaba que únicamente la desvinculación de los intereses reales podía llevar a ella. Se crea en una verdad ideal, y la razón, ebria de sí misma, se creía invulnerable, absoluta, con lo cual, sin dejar de ser contemplativa, se creía legislar el mundo (ZAMBRANO, 1998, p.109).

Partindo disso, a categorização criada pela crítica literária Julia Miranda (2016), em seu livro *Frenética Armonía. Vanguardias poéticas latinoamericanas en la Guerra Civil Española*, para pensar os intelectuais e sua produção durante a guerra, nos ajuda a compreender melhor essa mudança de postura desses escritores que se tornam mais engajados. A autora utiliza a categorização de *intelectuais em guerra* para tratar da especificidade do engajamento durante o conflito espanhol. Para a autora, seria um “intelectual em guerra” não apenas aqueles circunscritos nos limites geográfico e temporal do acontecimento, no caso, Espanha entre 1936 e 1939, mas qualquer escritor que tenha usado sua escrita como uma forma de ação que tem por intuito transcender o espaço literário da guerra (MIRANDA, 2016, p. 284). Entre as “responsabilidades” que esses “intelectuais em guerra” passaram “assumir”, estava a de instruir os brigadistas que muitas vezes eram despreparados. Isso ocorria pelo fato de muitos deles nunca terem tido treinamento militar. Junto a isso, havia o problema de as armas e as munições serem limitadas, não permitindo o treinamento adequado

desses soldados. Assim, os intelectuais da *Alianza Antifascista Española* publicavam em *El Mono Azul* instruções sobre como utilizar corretamente uma arma ou como se comportar em determinada situação na frente de batalha, como demonstra a imagem¹:

Imagem 2: Instrução para sobreviver a bombardeios.



El Mono Azul, año 1, n.8, 15 de octubre de 1936, p. 7

Além de instruções como a desta da imagem, a revista também costumava publicar excertos de manuais de guerra com o intuito de ajudar na formação dos brigadistas. O conteúdo variava desde questões sobre disciplina e experiências históricas de guerra, até princípios bélicos como o publicado com o título de *Los tres principios del Conde Schlieffen*² que diziam:

¹A legenda da imagem diz: “Para protegeros de los aviones que lanzan bombas no debéis disparar ni correr. Lo uno, es inútil; lo otro, suicida. Protegeos como indica el gráfico. Los efectos del bombardeo aéreo son mucho más temidos que reales. El aviso anticipado por las sirenas de la llegada de un avión a las ciudades permite protegerse en los refugios con absoluta seguridad. En campo abierto, quien siga las instrucciones del Mando, difícilmente será alcanzado por las bombas. La explosión que el gráfico indica demuestra claramente que permaneciendo tendido en el suelo el peligro no existe. ¡No corred! ¡Quietos! ¡Quien corre, pone en grave peligro su vida y señala al enemigo la posición de nuestras fuerzas!”

²O conde Alfred von Schlieffen foi um estrategista alemão que ficou conhecido pelo objetivo que tinha de derrotar a Terceira República Francesa e o Império Russo.

1. El aniquilamiento del enemigo es el objetivo de la guerra; pero muchos caminos conducen a ese objetivo.
2. Toda operación debe estar dominada por un solo pensamiento, claro y sencillo, al que tienen que subordinarse todos y todo.
3. En el punto decisivo hay que poner la fuerza decisiva; el éxito sólo se adquiere con víctimas. (MONO AZUL, 1936, p. 2)

El Mono Azul trazia em sua parte central uma seção denominada *Romancero de la Guerra Civil*, onde eram publicados poemas que serviam como críticas aos líderes nacionalistas e também como divulgadores das ideias republicanas. Em um contexto de guerra, em que a disputa ideológica é grande, pensar maneiras diversas de difundir sua mensagem se faz extremamente necessário. Nesse sentido, formas poéticas como os *Romanceros*³ que, segundo María Zambrano (1998), estavam praticamente esquecidos, são ferramentas interessantes para a difusão de informações e ideias, por ser um tipo de poesia popular:

Los romances, el metro más popular a lo largo de toda nuestra historia, contribuyeron a enardecer los espíritus, a revitalizar los ánimos y, al convertirse en la voz de quienes tradicionalmente no tenían oportunidad de expresarse, al erigirse en portavoz de sus hazañas, difundieron, con un lenguaje eficaz y sencillo, un mensaje de solidaridad y heroísmo que, con increíble agilidad, cruzó todas las trincheras y se extendió por todos los frentes, llevando al mismo tiempo, con ánimo ejemplificador hasta la retaguardia, el desgarrado latir de una contienda que los poetas no habían buscado, pero a cuyo desarrollo tampoco podían – ni querían – permanecer ajenos una vez que otros la habían desencadenado (1936, NOVIEMBRE..., 1983, p. X).

Muitos foram os periódicos que circularam durante a Guerra Civil Espanhola. Os números, segundo o historiador Manuel Tuñón de Lara (1985), variam entre 150 até 500, não existindo um consenso a respeito. *El Mono Azul*, entretanto, é para o autor, o mais “revelador”,

porque no se limita a defender la legalidad republicana, sino que insiste en su legitimidad por el postulado de identificación de los escritores y artistas “con la causa del pueblo”, lo que, desde luego, va más lejos que la forma constitucional. Se escribe no como revista sino como hoja volante destinada al pueblo, ya el que combate en el frente, ya en la retaguardia; y adopta el romance como forma de expresión poética más sencilla para comunicar con ese pueblo (TUÑÓN DE LARA, 1985, p. 325).

El Mono Azul sintetizou bem o engajamento e também as necessidades apresentadas aos intelectuais espanhóis pela guerra. Devido as dificuldades encontradas para a publicação, sobretudo a escassez de papel, María Zambrano (1998) considerou o periódico como um ponto de virada na conduta dos intelectuais com ele envolvidos. Além de maior aproximação entre intelectuais e

³ Os *romanceros* são coleções de romances espanhóis com formato de baladas populares, geralmente breves e feitas para serem cantadas.

artistas de diferentes áreas, como escritores, poetas, pintores, etc., o constante contato com o campo de batalha, e toda carga emocional que isso implica, afetou diretamente esses intelectuais e também a sua sensibilidade. Isso gerou mudanças nos discursos que passaram a incorporar as necessidades impostas pelo conflito, a exemplo de uma maior politização da produção desses intelectuais.

Hora de España

Em janeiro de 1937, foi publicado o primeiro número de *Hora de España*, revista fundada pelos jovens poetas Rafael Dieste, Antonio Sánchez Barbudo, Juan Gil-Albert e Ramón Gaya, que receberam ajuda de Carlos Esplá, então ministro de propaganda da república (CAUDET, 1974). Formavam o conselho colaborativo da revista os intelectuais: Antonio Machado, León Felipe, José Bergamín, Tomás Navarro, Rafael Alberti, José Gaos, Dámaso Alonso, Alberto Halffter, José Moreno Villa, Rodolfo Halffter, dentre outros.

O nome da publicação fazia referência ao momento pelo qual a Espanha estava passando, que segundo os fundadores seria um momento de “transcendência incalculável” para o país, de fato a hora de Espanha

Saber si ésta es su hora definitiva, o una hora de enorme importancia sencillamente, es un problema que se nos presentó al pensar en el título. Y si optamos por la forma indeterminada fue porque ésta no admite ambigüedades, mientras, que, la otra sí. Al decir Hora de España afirmamos que es hora suya, pero no que sea su hora. [...] Quede, pues, en Hora de España, y sea nuestro objetivo literario reflejar esta hora precisa de revolución y guerra civil (PROPOSITO... 1937, p. 5).

A revista se propunha a mostrar para o mundo que, apesar da guerra, a vida cultural espanhola continuava ativa, colocando-se como defensora da cultura ao lado do seu povo.

Os intelectuais que escreviam em *Hora de España* pregavam que a cultura estava no povo. Essa postura indica uma mudança comportamental dos escritores espanhóis que, de alguma forma, estavam se deslocando de sua posição de elite intelectual para uma espécie de porta-vozes do povo, ensinando aquilo que aprenderam com o povo, como pregou Antonio Machado (1937, p. 12): “Siempre que advirtáis un tono seguro en mis palabras, pensais que os estoy enseñando algo que creo haber aprendido del pueblo”. Essa “ida ao povo” remete ao termo gramsciano de “nacional-popular”. Marcos Napolitano (2011, p. 33), ao examinar tal conceito, apresenta-o como uma “busca do idioma cultural e político-ideológico” que seja capaz de constituir um espaço simbólico, no qual as culturas das classes populares e as das elites burguesas sejam capazes de partilhar interesses, formando assim, alianças progressistas.

Bernardo Clariana por sua vez, chama atenção para o impacto da guerra na sensibilidade dos poetas e para o fato desses escritores serem também revolucionários. Para o autor, “el poeta, si lo es completo, es un revolucionario” e afirma que “Nuestros mejores poetas se han vinculado en carne y cultura les ha obligado a sentir y a pensar socialmente, unidos humana y poéticamente a las fuerzas renovadoras” (Clariana, 1937, p. 57).

Por outro lado, essa mudança também era usada como propaganda republicana, como colocou o historiador Manuel Tuñón de Lara (1985, p. 304-305):

La idea base de “la cultura tiene raíces en el pueblo” se presenta bajo las más diversas formas. En ese sentido, la revista *Hora de España* se halla en el punto de partida de la elaboración de ideología que no es el mensaje de consigna, sino algo más fundamental. Sánchez Barbudo – secretario de redacción los siete primeros meses – lo recuerda: “Ante todo nos importaban la calidad y la libertad; no queríamos escribir consignas, no queríamos escribir dictado. [...] Como esto no coincidía con la política del Frente Popular, podíamos fácilmente defendernos de los ataques de quienes nos decían que la revista tenía que ser más militante, más proletaria, más revolucionaria, etc”.

A revista tentou cobrir os acontecimentos culturais no país durante a guerra. Talvez o maior e principal evento tenha sido o *II Congreso De Intelectuais Para La Defensa De La Cultura*. O oitavo número de *Hora de España* é dedicado ao congresso, tendo publicado as apresentações e falas de vários intelectuais na ocasião, como Julien Benda, Ilya Eherenburg, Jef Last, José Bergamín, dentre outros. O texto de abertura do número escrito por Corpus Braga, ressalta a importância do congresso, sobretudo pelas circunstâncias em que estava sendo realizado. Segundo o autor:

Otras reuniones de escritores han habido y habrá más brillantes, más literarias en sus disertaciones, o de mayor interés, más intelectuales en sus debates; pero ninguna mejor que ésta podrá nunca realizar el propósito con que fue convocada (BRAGA, 1937, p. 5).

A fala de José Bergamín publicada na revista, por sua vez, é voltada a atacar os intelectuais que insistiam em se manter alheios ao conflito, isolados em sua “torre de marfim”. Bergamín evoca a figura de Hamlet e sua questão fundamental, “ser ou não ser”, que seria, para ele, a questão que os intelectuais deveriam se fazer naquele momento:

Pero no hay que olvidar que Hamlet no es el símbolo de la inteligencia, sino más bien su caricatura, la caricatura trágica del intelectual; plantea la cuestión problematizándola, es decir, aislándola, separándola de sí mismo. Por eso permanece indeciso, vacilante. Y siendo como es intelectual puro, contradice la virtud misma de la inteligencia que encarna: que es virtud o facultad de decidir y no de vacilar. Hay todo un intelectualismo hamletico que se alimenta de sí mismo en ese empeño vacilante e indeciso de problematizarse. Lo cual le aísla, le separa. El intelectual aislado se cree de ese modo independiente como la tortuga. Y se siente feliz en su propio reblandecimiento viscoso, protegido de todos por la

personal pesadez y penosa de su caparazón. El caparazón de la personalidad intelectual es como el de la tortuga: la máscara del miedo. Pero del miedo a la vida, no a la muerte. La cobardía no es miedo a la muerte, es miedo a la vida. Y ese intelectual blindado a toda prueba de comunión o comunicación humana, vive, se pudre en sí mismo y de sí mismo: se encierra faraónicamente en ese inconsciente empeño suicida, se pudre y momifica en vida, encerrándose en su propia tumba (BERGAMÍN, 1937, p. 31-32).

Os pronunciamentos do escritor e jornalista soviético Ilya Ehrenburg e do escritor e editor norte-americano Malcolm Cowley também receberam destaque da revista. Ehrenburg chamou atenção para o anti-intelectualismo fascista que queimava livros e colocava em descrédito os intelectuais (EHRENBURG, 1937). Cowley, por sua vez, falou sobre a falta de informações sobre a situação espanhola na mídia norte-americana e também sobre a influência da mídia fascista que levava parte da população estadunidense a apoiar Franco e os nacionalistas na Espanha (COWLEY, 1937). Ambos autores, por outro lado, expressavam otimismo em relação ao papel dos intelectuais em mudar tal situação.

A revista também publicou poemas de escritores famosos na Espanha naquele momento, como Luis Cernuda, Manuel Altolaguirre, Rafael Alberti, Emílio Prados, dentre outros. A poesia publicada em *Hora de España* tinha, por sua vez, um papel diferente daquele que exerceu em *El Mono Azul*. Enquanto que na última o uso da poesia como instrumento político era direcionado a ataques diretos aos fascistas espanhóis, como Franco e Mola, em *Hora de España* a poesia tinha um papel mais próximo ao de “cantar as dores da guerra”. Eram comuns os poemas que tratavam a figura da morte, do sangue, mas também da Espanha e de suas cidades e geografia.

Quando o conflito completou um ano, a revista publicou um texto refletindo sobre a guerra e o papel da revista:

En nuestra soledad, no aislamiento, la soledad del escritor nacida sobre la profunda convivencia de hombres con nuestro pueblo, hemos estado sumergidos oyendo el latido del corazón del tiempo, tratando de darle voz. Tratando de que esta voz fuese inteligible más allá de nuestras fronteras, buscando las conciencias, buscando la inteligencia insobornable, buscando, en suma, la hombría.

Hemos querido que todos nos oigan y para ello no hemos alzado la voz, sino que la hemos mantenido en su tono medio, en aquel que normalmente le sirve al hombre para hacerse entender de sus semejantes, pues no queremos nublar con gritos la claridad meridiana de nuestra hora. (*Hora de España*, 1938, p. 6).

O texto demonstra a angústia dos escritores envolvidos com a revista e com o conflito, numa tentativa de conscientização não apenas dentro da Espanha, mas também internacionalmente e, apesar disso, ainda mantém um tom otimista.

Diferentemente, o texto publicado no número XIX, sobre o segundo ano de guerra, possui características mais melancólicas:

En este mes de julio se cumple el segundo aniversario de la guerra. El tiempo mismo parece haber cambiado en la forma de su transcurrir. Fuera de España, el tiempo sigue su curso normal; dentro de ella las horas pobladas por la muerte, los días colmados de ansiedad y esfuerzo son por completo diferentes. Sintiéndonos en el centro de las miradas del mundo, nos parece, sin embargo, imposible dirigirnos a él. Vivimos un tiempo distinto. La integridad de nuestro destino afrontado con la sencillez de la vida y de la muerte, con la sobriedad de un sí y un no, nos hace casi incommunicables con todo lo que es rodeo, huida, contemporización. Sólo quienes nos aman nos acompañan, solamente los que comparten entre nosotros o a distancias a veces lejanísimas nuestra angustia y nuestro empeño. Para ellos el testimonio de nuestra fe en esta fecha de un repetido aniversario. Y para nuestros muertos, el perenne, inacabable recuerdo; la inquebrantable fidelidad. (Hora de España, 1938, p. 37).

Essa maior melancolia pode, em parte, ser explicada pelo fato de que em 1938 a guerra ganhava novos contornos, e o lado republicano seguia perdendo campo frente a ofensiva dos nacionalistas.

Hora de España contou com vinte e três números, sendo que seu último número não chegou a ser publicado. Segundo Francisco Caudet (1974), o número estava pronto desde novembro de 1938, mas seria distribuído apenas em janeiro de 1939. Contudo, a queda de Barcelona com a tomada da cidade pelo general Yagüe, fez com que a edição da revista fosse destruída. Como a distribuição já havia ocorrido, nem todos os números foram perdidos. O editorial do número era intitulado *Madrid*, em homenagem ao segundo aniversário da defesa da cidade, um marco histórico para os republicanos espanhóis:

Un pueblo que por sí y ante sí – concluyen –, sabe enfrentarse con la muerte, es ya algo más que un pueblo, es la imagen viva de la Libertad humana. Este en verdad es ya todo el pueblo español, que en Madrid ha tenido ocasión de mostrarse más resplandeciente, más luminoso. Al saludar a Madrid en esta fecha abrigamos a nuestra esperanza en el pensamiento de que siempre que en una agonía con sangre y angustia, se ha conquistado algo transcendente, nunca se ha perdido por completo (MADRID, 1938, APUD. CAUDET, 1974, p. 281).

O número seguiu o mesmo padrão dos anteriores, continuando a pregar a defesa da cultura e do povo espanhol.

Considerações finais

A Guerra Civil Espanhola, apesar de ter sido um conflito sangrento que abalou o mundo na década de 1930, foi também terreno fértil para a produção cultural, sendo, talvez, o ponto de sedimentação de uma nova sensibilidade que vinha surgindo desde o início dos anos 1920,

indicando uma maior politização da cultura. As duas publicações que analisamos aqui refletem isso, demonstrando uma diminuição nas distâncias entre as fronteiras da política com a cultura. Tanto em *El Mono Azul* quanto em *Hora de España* a noção de que a cultura deveria ser defendida da barbárie do fascismo era clara. Cultura que naquele momento era entendida como civilização, como bem definiu a historiadora Ângela Meirelles de Oliveira (2013). Por outro lado, essas publicações também faziam da cultura sua principal arma, usando de poemas, ensaios e tantos outros recursos para tal fim. Entendiam que a cultura deveria ser protegida, mas somente ela mesma poderia se proteger.

Assim, ambos os periódicos são fontes muito ricas para o entendimento não apenas do conflito espanhol, mas também para a compreensão do engajamento intelectual no período e também das sensibilidades vigentes naquele momento. Da mesma forma, os medos, as dores, as alegrias e as esperanças daqueles intelectuais aparecem dispostos nesses periódicos, evidenciando assim, as suas respectivas visões de mundo.

Referências bibliográficas:

- ALBERTI, Rafael. Letrilla de el mono azul. **El Mono Azul**. Año 1, n. 1, 27 de agosto de 1936.
- BERGAMÍN, José. Discurso. **Hora de España**. Año 1, n.8, p. 30-36, agosto de 1937.
- BRAGA, Corpus. El II congreso internacional de escritores. Su significación. **Hora de España**. Año 1, n. 8, p. 5-10, agosto de 1937.
- CAPELATO, Maria Helena; PRADO, Maria Lígia. **O bravo matutino**. Imprensa e ideologia: o jornal Estado de São Paulo. São Paulo: Alfa-ômega, 1980.
- CAUDET, Francisco. Presentación de “Hora de España”. In: **Asociación Internacional de Hispanistas, Actas V**. n. 23, p. 279-285, 1974.
- COWLEY, Malcolm. Discurso. In: **Hora de España**. Año 1, n. 8, p. 41-45, agosto de 1937.
- EHRENBURG, Ilya. Discurso. In: **Hora de España**, Año 1, n. 8, p. 36-38, agosto de 1937.
- El Mono Azul**, n. 1. 27 de agosto de 1936.
- El Mono Azul**, n. 2. 3 de setembro de 1936.
- El Mono Azul**, n. 8. 15 de outubro de 1936.
- Hora de España**, n. 1. Janeiro de 1937
- Hora de Espanha**, n. 8. Agosto de 1937.
- MACHADO, Antonio. Consejos, Sentencias y donaires de Juan Mairena y de su maestro Abel Martín. In: **Hora de España**, nº 1, p. 7-12, Valência, 1937.
- MIRANDA, Julia. **Frenética armonía**. Vanguardias poéticas latinoamericanas en la Guerra Civil Española. Rosario: Beatriz Viterbo, 2016.

NAPOLITANO, Marcos. A relação entre arte e política: uma introdução teórico-metodológica. In: **Temáticas**, Campinas, n. 37/38: p. 25-56, jan./dez. 2011.

OLIVEIRA, Ângela Meirelles. **Palavras como balas**: imprensa e intelectuais antifascistas no cone sul (1933-1939). Tese (Doutorado). Departamento de História/FFLCH/USP, 2013.

PROPOSITO. **Hora de España**. Año 1, n. 1, janeiro de 1937.

ROCCA, Pablo. Por qué, Pra qué una revista (sobre su naturaleza y su función en el campo cultural latinoamericano). In: **Hispanamérica**, Año 33, N. 99 pp. 3-19, dec. 2004.

Romancero de la guerra civil española. Madrid: Visor, 1983.

SARLO, Beatriz. Intelectuales e revistas: razones de una practica. In: **América cahiers du criccal**. N. 9/10. p. 9-16, 1992.

SOLER, Manuel Aznar. **II congreso internacional para la defensa de la cultura (1937)**: literatura española y antifascismo (1927-1939). Valencia: Generalitat Valenciana. 1987. v. II.

TUÑÓN DE LARA, Manuel. Cultura y culturas. Ideologías y actitudes mentales. In: TUÑÓN DE LARA, Manuel, ARÓSTEGUI, Julio, VIÑAS, Ángel, CARDONA, Gabriel, BRICALL, Josep M. **La Guerra Civil Española 50 años después**. Barcelona: Labor, 1985. p. 275-358.

ZAMBRANO, María. **Los intelectuales en el drama de España y escritos de la guerra civil**. Madrid: Trotta, 1998.

Gênero, infância e política social no Boletim da LBA (Paraíba, 1947-1955)

Gender, childhood and child care policy in the LBA Bulletin
(Paraíba, 1947-1955)

José dos Santos Costa Junior

Doutorando em História

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

jose.junior010@gmail.com

Recebido em: 11/12/2017

Aprovado em: 06/09/2019

Resumo: O texto constrói uma análise sobre a atuação da comissão estadual da Legião Brasileira de Assistência na Paraíba (LBA), problematizando as relações entre política social voltada para a infância, mulheres como atores políticos para a condução dessa ação médico-pedagógica-assistencial e as relações entre a infância, feminilidade e maternidade. Nacionalmente, esta instituição foi criada pelo Estado Novo (1937-1945) quando da entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial (1939-1945). O texto lança mão das ferramentas teórico-metodológicas de Michel Foucault sobre a genealogia do poder e reflete sobre a emergência da biopolítica como modo de tomar a vida como objeto do saber e dos cálculos e intervenções políticas do Estado sobre o corpo da população em seu conjunto. Deste modo, ao analisar o Boletim da LBA, na Paraíba, busca-se questionar as estratégias criadas para dar visibilidade ao problema da infância naquele momento, o que permite pensar as referências e projetos em curso durante a criação e gestão de uma das primeiras políticas públicas de Estado com foco na infância no Brasil.

Palavras-chave: História da Infância; Paraíba; Assistência Social.

Abstract: The text builds an analysis on the performance of the state commission of the Brazilian Legion of Assistance in Paraíba (LBA), problematizing the relationship between social policy aimed at childhood, women as political actors to conduct this medical-pedagogical-assistance action and relationships between childhood, femininity and motherhood. Nationally, this institution was created by the Estado Novo (1937-1945) when Brazil entered the Second World War (1939-1945). The text uses Michel Foucault's theoretical-methodological tools on the genealogy of power and reflects on the emergence of biopolitics as a way of taking life as an object of knowledge and of the State's political calculations and interventions on the body of the population as a whole. Thus, by analyzing the LBA Bulletin in Paraíba we seek to question the strategies created to give visibility to the problem of childhood at that time, which allows us to think about the references and ongoing projects during the creation and management of one of the first public policies of State with focus on childhood in Brazil.

Keywords: History of Childhood; Paraíba; Social Assistance.

Espaços governáveis

Quando a Legião Brasileira de Assistência (LBA) surgiu no Brasil, na década de 1940 (durante a Segunda Guerra Mundial), para atender, inicialmente, as famílias dos pracinhas da Força Expedicionária Brasileira (FEB), logo foram criadas comissões estaduais e municipais para descentralizar as ações e produzir um canteiro de assistência à infância e à maternidade no país. Após telegrama enviado pela primeira dama da República, Darcy Vargas, às demais esposas de prefeitos e interventores federais, foi criada, na Paraíba, uma comissão estadual sob a responsabilidade de Alice Carneiro, esposa do então interventor do estado, Ruy Carneiro.

O presente texto analisa as imagens e as diferentes enunciações encontradas no Boletim publicado pela comissão da LBA na Paraíba, a partir de 1947. Tal periódico cumpriu a função de informar a população sobre as ações da LBA, mas também de construir um desenho do território no qual as tecnologias de governo da infância foram efetivadas e mobilizadas. O boletim operou discursivamente como um castelo de imagens e palavras, urdindo leituras e articulando saberes e relações de poder por meio das quais o corpo infantil foi inventado como objeto de descrição, prescrição e controle.

Se o exército brasileiro, composto por homens, foi atuar nos campos de batalha e defender os Aliados, internamente, outro exército, como sugere a própria expressão “Legião”, foi inventado. Tratava-se de um exército comandado, em grande medida, por mulheres que passaram a ser formadas para tomar a linha de frente de outra guerra histórica que o Brasil precisaria travar: o combate à mortalidade infantil. Não parece ter sido à toa que, na edição de junho de 1947 do Boletim, o articulista Clóvis Corrêa da Costa dissesse que “a primeira pedra sobre a qual se assenta a defesa nacional é a puericultura¹, que prepara gerações de homens fortes, aptos a disputar seu lugar ao sol” (Boletim LBA, Ano I, Julho de 1947, n. 3, p. 5). Compor um canteiro de ações para atender, cuidar, medicar, classificar, registrar e produzir saber sobre a infância

¹ Segundo Teixeira (2010) “a Puericultura pode ser definida como “a parte das ciências médicas que visa à manutenção da saúde física e emocional das crianças, acompanhando seu crescimento e desenvolvimento”. Sua criação como sistema estruturado de regras, significando a arte da criação das crianças, é atribuída ao médico francês Alfred Caron, que escreve sobre o assunto a partir de 1860. Foi importada para o Brasil, ao final do século XIX, pelo Dr. Moncorvo Filho, que a representaria como a higiene da infância. Diferentemente da pediatria, que intervém diretamente sobre o corpo doente da criança, a puericultura objetiva transformar crenças, valores, costumes e atitudes, pressupondo transformações de ordem cultural, que inclui a redefinição do conceito e do valor da maternidade. Teoricamente é dividida em três partes: a puericultura antes da fecundação, (orientada pelos preceitos da eugenia, aconselhava sobre o casamento ideal, evitando grandes diferenças etárias, laços consanguíneos e moléstias), a puericultura intra-uterina (os cuidados a serem tomados durante a gravidez) e finalmente, a puericultura extra-uterina (a parte da medicina que preparava a criança para a vida adulta, cuidando de seu corpo e sua moral por meio de higiene e medicina preventiva)”.

brasileira foi um dos pontos de partida para aquela ação institucional. Por isso mesmo, parece curioso que, no início de 1949, figure na capa do boletim o mapa da Paraíba como signo de um espaço governável:

Imagem 1: Capa



Boletim da LBA, Ano III, n. 16, Janeiro e Fevereiro de 1949

Um mapa é também uma imagem. De um modo geral, pode-se dizer que todas as imagens que figuraram no Boletim da LBA foram marcadas por essa condição imagética, esse desejo de instituir, por meio do apelo à visão, um novo lugar à infância e à criança. Maria Bernadete Flores (2015), inspirada em Georges Didi-Huberman, afirma que, diante da imagem, a pergunta do historiador “não seria tanto sobre o que ela, a imagem, documenta, ou de que história ela é testemunha, mas, que tempos, que memórias e que tradições ela carrega” (FLORES, 2015, p. 240). Com isso, se pode perscrutar as imagens, desmontá-las, desconstruí-las para pensar as múltiplas temporalidades que a atravessam, as referências e regras que a instituíram como objeto visual, os jogos de poder e saber e as vontades de verdade presentes nelas.

A ação desse exército de mulheres permite pensar alguns elementos sobre a construção dessas políticas para a infância. Essa ação na sociedade seria organizada e liderada, de acordo com o projeto político da LBA, pelas mulheres que, na condição de primeiras-damas, estariam vinculadas aos homens que efetivamente eram os líderes políticos e cujas decisões implicavam mudanças no ordenamento das políticas sociais daquele momento. As mulheres mobilizadas pela LBA geralmente eram voluntárias e haviam passado por uma formação em que, frequentemente, se dizia que caberia às mulheres assumir a “questão social”, uma vez que “naturalmente” teriam sentimentos e disposições voltadas à maternidade e ao cuidado com as crianças. Esses discursos pressupunham que tais características pessoais, supostamente próprias às mulheres, deveriam ser expressas na esfera pública, a partir dessa ótica do voluntarismo ancorado no humanismo cristão.

Essa visão essencializada da mulher, da maternidade e do cuidado com as crianças, como demonstram Vanessa Bezerra e Renato Veloso (2015) – ao tecerem uma leitura crítica da história do Serviço Social e da feminização dessa profissão desde seus primórdios, na década de 1930 –, ajuda a pensar de que maneira a divisão social e sexual do trabalho, assim como as relações sociais de gênero, foram fundamentais nesse processo de institucionalização das políticas de assistência e da própria construção de um campo profissional predominantemente marcado pela presença feminina. Tal aspecto tem sido objeto de um conjunto de abordagens e reflexões no campo da História e do Serviço Social, a exemplo da pesquisa de Mirla Cisne (2015) sobre como a “questão social” passou a ser lida na década de 1930 não mais apenas sob a ótica da repressão, mas constituindo o campo do Serviço Social e do perfil da assistente social como agente direcionada a lidar com as demandas e problemas de ordem moral e comportamental, por meio da educação e da assistência material.

Por sua vez, Mariza Corrêa (2016) problematiza a figura da “mulher medianeira” e os discursos sobre como o Serviço Social, fortemente embasado nos preceitos da Igreja Católica, influenciou para naturalizar a feminização da figura da assistente social e da professora (LOURO, 1997) como desdobramento da figura da mãe. Este movimento fez parte de toda uma maquinaria política marcada pelo paternalismo e pela ideia do marianismo, isto é, o desdobramento da imagem de Maria como sendo a personagem pronta a encarar todos os sofrimentos, desvalorizações, perdas e precarizações em nome do amor aos filhos e como efeito de uma vocação inata, como analisam Mirla Cisne (2015) e Silvana Mara Moraes dos Santos (2018). Contudo, de “inato” e “natural” nada há nesse processo eminentemente político, pois a definição social do gênero se dá em relações sociais que se baseiam nas diferenças entre os sexos para, a partir disso, constituir e manipular posições sociais, oportunidades ou impossibilidades para a tomada da palavra sobre si, sobre o mundo e sobre a política.

Gênero, seguindo a noção da historiadora Joan Scott (1995), pode ser pensado como categoria de análise histórica para descrever e analisar os processos, procedimentos, ritualizações e simbolizações que participam efetivamente da designação social do que é ser homem e do que é ser mulher, do que é adotar posturas e signos do feminino ou do masculino. Considerando, ainda, que assumir uma dessas posições não é um ato individual e puramente deslocado da história coletiva, pois o que define ser homem/mulher, feminino/masculino é construído no tempo e repassado na dinâmica das gerações. Nesse sentido, gênero está articulado a um processo que divide e cinde, de ponta a ponta, a sociedade, definindo posições para o trabalho, a

produção artística, a indumentária, os costumes, os direitos individuais (civis e políticos) e coletivos (econômicos, sociais, culturais, ambientais). O gênero se apresenta, portanto, como categoria que nos ajuda a pensar a construção social das diferenças dentro de relações de poder e saber (FOUCAULT, 2012), articulando dinâmicas de dominação sobre o corpo e a mente, vistas em sua indissociabilidade.

No caso em análise, definir as mulheres como as responsáveis pela “legião” voltada para a assistência à infância e à maternidade, nos possibilita compreender – no momento em que se constituía a nação brasileira colada à imagem da família nuclear burguesa – processos como a emergência de políticas sociais, a divisão no mundo do trabalho e da política institucional, entre outros temas que atravessaram a rede assistencial criada pela LBA. Essa rede articulou instituições públicas e privadas, religiosas e laicas, profissionais da medicina e das demais áreas. Ao assumir o governo do estado da Paraíba e instituir uma política de assistência social desvinculada oficialmente da Igreja Católica, Ruy Carneiro entrou em contato com essa instituição (LBA) e, em especial, com o monsenhor Zé Coutinho, que estivera na reunião de composição da comissão estadual a convite de Alice Carneiro.

À Igreja coube, historicamente, o papel de formar o rebanho (NIETZSCHE, 2009) a ser educado e orientado para a salvação espiritual, enquanto ao Estado, coube, naquele momento, tomar conta também do seu rebanho, mas no sentido prático de conhecer um corpo coletivo sobre o qual deveria atuar, criando as condições para que os espaços sociais fossem compostos da forma como aquelas instituições orientavam. Esse tipo de intervenção social ocorre em várias partes do Brasil desde a Primeira República. Em seu estudo sobre as políticas de educação e assistência às infâncias – no plural –, Paloma Rezende de Oliveira (2012) faz o mapeamento das condições de surgimento dessas políticas em Juiz de Fora, demonstrando a complexidade de tais práticas laicas e religiosas, bem como seus entrecruzamentos com as transformações ocorridas na legislação para “menores” nos primeiros anos do século XX.

Tratando-se de uma imagem pública, produzida por uma instituição de assistência social também pública, é possível pensar que, uma vez estando a LBA preocupada em oferecer uma formação para a sociedade paraibana que atendesse a população tanto do ponto de vista material como moral, talvez seja possível pensar como as imagens “têm muitas vezes contribuído para politizar pessoas comuns, especialmente – mas não exclusivamente –, em sociedades pouco letradas” (BURKE, 2004, p. 182).

Imagem 2: Ivan Bichara na instalação do Posto de Puericultura de Caiçara



Boletim da LBA, Ano VI, n. 35, maio e junho de 1952, p. 3.

Por onde houve as comissões estaduais e municipais, o objetivo de oferecer as condições e canais para divulgar suas atividades foi contínuo na missão da LBA no Brasil. Ao estudar a ação da Legião Brasileira de Assistência em Rio Branco, no Acre, Giane Lucélia Grotti (2016) destaca que essa comissão estadual foi criada em novembro de 1942, sendo presidida pela Sra. Isolette Cavalcanti Coelho, esposa do governador Cel. Luis Silvestre Coelho. Também naquele estado, segundo Grotti, a ação da instituição se pautou pelo foco na maternidade e infância, reforçando os objetivos e ações da *Campanha pela Redenção da Criança*, considerando-a como verdadeiro “embrião da nação” sob o qual devia-se tomar uma série de cuidados médicos, sociais e assistenciais (GROTTI, 2016, p. 96 e 99).

Quanto à divulgação das ações assistenciais, a autora destaca que “as atividades que a LBA desenvolveu no Acre foram largamente registradas nos jornais, com ênfase na colaboração em criar soluções aos problemas relativos à pobreza” e, assim, “o envolvimento da elite rio-branquense junto à LBA também foi amplamente divulgado pelos impressos locais” (GROTTI, 2016, p. 108). Por sua vez, Michele Tumelero (2010) pesquisou a ação da LBA em Chapecó, Santa Catarina, que foi instalada no ano de 1943 e presidida por Elsa Bertaso. No caso de Chapecó houve uma diferença, pois Elsa Bertaso não era esposa do então prefeito da cidade, Vicente Cunha, solteiro, mas sim de Serafim Bertaso. Por tal razão, ela assumiu a presidência da instituição na condição de funcionária da Legião Brasileira de Assistência, diferentemente das mulheres de prefeitos que adentraram na coordenação daquela política em seus respectivos estados. A própria esposa do interventor Nereu Ramos, quando da implantação da comissão estadual da LBA, assumiu, conforme a orientação dada nacionalmente pela presidência da comissão central e pela presidência da República, a função de gerenciar as ações da comissão local da Legião.

Em relação à divulgação das ações, Michele Tumelero menciona a produção do boletim da comissão central, mas efetivamente utiliza outros periódicos em sua análise, a exemplo dos jornais *A Voz de Chapecó* e o *Jornal Imparcial*, além de relatórios anuais da LBA (anos de 1943, 1944, 1945, 1965 e 1978), dossiês com prestações de contas com os gastos da LBA referentes a alimentação, infraestrutura, material didático, contratação de funcionários, cartões ponto, etc. Tumelero e Grotti operam com o conceito de representação formulado por Roger Chartier e têm como questão comum a preocupação em torno da condição “legionária” da mulher quando a LBA emerge na história do Brasil. De diferentes maneiras, as duas autoras apontam caminhos e questões fundamentais para pensar o papel assumido pelas mulheres para que a LBA se efetivasse na construção de uma política que tomou a vida como questão central, em especial a vida das mulheres e crianças, em um momento histórico marcado pelos efeitos de uma guerra aterradora, assustadora e impossível de se esquecer pelos efeitos que produziu e pelas tragédias que engendrou.

Formou-se, então, um “exército de legionárias”, como publicou o jornal do Acre, analisado por Grotti (2016,) e “esse chamamento às mulheres brasileiras para atuarem junto à Legião Brasileira de Assistência gerou uma identificação como verdadeiras missionárias, mulheres benevolentes, cuja missão as designara a “assistir carinhosamente os homens” que estavam lutando pelo país [...]” (GROTTI, 2016, p. 100). À medida em que a figura masculina passava a ser símbolo de uma ausência, dada a convocação dos pracinhas aos campos de batalha na Itália, a mulher emergia como aquela que também comporia um exército, ainda que distinto: o das mulheres em prol das crianças brasileiras. Uma vez que as lideranças femininas que assumiram postos de destaque na estrutura institucional da LBA eram brancas, com formação escolar e parte da elite econômica e política, também foram feitos esforços para que mulheres de outras realidades sociais aparecessem junto à LBA, e daí a realização de campanhas e promoção de um corpo de voluntárias, como destacam Giane Grotti e Michele Tumelero.

A mulher que deu os passos iniciais na formação da LBA foi a esposa de Getúlio Vargas. Nascida em 1895 em São Borja, no Rio Grande do Sul, e falecida em 1968 na cidade do Rio de Janeiro, Darcy Sarmanho Vargas não teve a LBA como sua primeira experiência no trabalho assistencial. Ao construir a biografia histórica dessa mulher, na sua articulação com a história política brasileira na primeira metade do século XX, Ivana Guilherme Simili (2008) traça um panorama histórico desenhado a partir de um percurso metodológico que não tem em Darcy a figura de uma personagem naturalizada e marcada por uma história linear. “Em 1930, durante o

movimento revolucionário que marcou o golpe e a chegada de Getúlio ao poder, Darcy Vargas criou a Legião da Caridade”, que consistiu em “uma associação de mulheres organizada com o objetivo de produzir roupas para os revolucionários e distribuir alimentos para as famílias cujos membros acompanharam Getúlio” (SIMILI, 2008, p. 10).

Criar a comissão central da Legião Brasileira de Assistência foi o primeiro passo para a construção de toda uma rede que multiplicaria essa instituição federal por meio das comissões estaduais e municipais. Descentralizar as ações da LBA por todo o território nacional foi o principal objetivo de Darcy Vargas e é interessante destacar que “embora com apenas três anos de existência, em 1945 a Legião Brasileira de Assistência já existia em 90% dos municípios brasileiros” (SPOSATI & FALCÃO, 1989, apud TUMELERO, 2010, p. 57), o que demonstra um efeito importante de todo o investimento financeiro e político empreendido. Ivana Simili (2008) apresenta na íntegra o telegrama que ganhou notoriedade na imprensa brasileira e foi publicado em periódicos como o jornal *Correio da Manhã* no dia 30 de agosto de 1942:

Visto grandes dificuldades atravessa nosso País, mulher brasileira será chamada cumprir missão na proteção famílias bravos soldados e execução todos os deveres civis forem necessários. Com esse objetivo foi fundada nesta capital sob égide Federação das Associações Comerciais do Brasil LEGIÃO BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA. Desejando estender todo o País benefício esta organização sugerimos assuma nesse Estado a direção do movimento em conjunto Associação Comercial que a procurará imediatamente. Muito grata por sua colaboração. Saúda cordialmente – a) DARCY VARGAS. (*Correio da Manhã*, 30.8.1942, p. 1 apud SIMILI, 2008, p. 140).

Trata-se de um documento oficial que singulariza o tipo de participação política que Darcy Vargas teve na história do Brasil naquele momento, desenvolvendo um poder de mobilização de mulheres em prol da causa da criança e da família. Analisando o papel assumido pela LBA nessa engrenagem estatal, Michele Tumelero (2010) aponta que caberia à LBA difundir os valores condizentes com os interesses do Estado naquele momento e, desse modo, o trabalho educacional, terapêutico e profissionalizante que realizou estava articulado com os preceitos do civismo e da moral instituída e legitimada por práticas fundamentalmente católicas, que deveriam ser absorvidas por crianças e jovens. Por sua vez, Alcir Lenharo (1986) problematizou as políticas do governo Vargas e como elas conceituaram o corpo a partir dos objetivos de formação da nação brasileira.

A militarização do corpo de crianças e jovens, no intuito de formação do cidadão brasileiro segundo um ideal construído, marcou o governo Vargas. O ideal de patriotismo e as

práticas de estímulo à saudação da bandeira, assim como os demais símbolos da nação, constituíram-se como valores fundamentais num momento em que se prezava pela adequação do corpo ao conjunto de preceitos e ordens militares governamentais. Esse tipo de relação visibiliza o que Foucault pensou sobre o corpo como “superfície de inscrição dos acontecimentos, espaço experimental de conflitos e da coexistência da repressão e de incitamentos” (LENHARO, 1986, p. 75). Foi nesse cenário político que a mensagem da LBA chegou às mãos de Alice Carneiro, esposa de Ruy Carneiro, que tinha assumido em 1940 o posto de Interventor Federal na Paraíba, tendo sido escolhido pelo presidente Getúlio Vargas.

Alice Carneiro nasceu em 27 de março de 1905, na Paraíba, e faleceu em 4 de novembro de 1976, na cidade de Brasília. Ao longo dos anos em que seu marido esteve à frente do governo do estado, e mesmo depois de sua saída, ela continuou contribuindo com as ações realizadas pela comissão estadual da LBA na Paraíba. O trabalho de Alice esteve articulado às demandas dos governos. Assim como Darcy, ela não esteve a todo tempo na presidência da comissão, e, por isso, os resultados práticos e os efeitos políticos dessa instituição devem ser compreendidos em médio e longo prazo, tendo sido produzidos por um investimento coletivo. Alice foi a primeira presidente da LBA na Paraíba, mas esse cargo também foi ocupado por diferentes pessoas ao longo do tempo, como Carlos Fernandes de Lima², Severino Ismael e Ana Alice Melo de Almeida. Esta assumiu a função de presidente da comissão estadual entre os anos de 1951 e 1956, durante o governo de seu esposo José Américo de Almeida. Ivana Simili afirma que “um dos problemas destacados por aqueles que estudam política e mulheres é a desigual presença e participação dessas personagens no cenário nacional e, por consequência, a dificuldade enfrentada”, do ponto de vista da investigação, “para a obtenção de fontes de pesquisa que permitam conhecer e avaliar as experiências femininas e políticas do passado” (SIMILI, 2008, p. 14).

² No boletim de janeiro e fevereiro de 1949, quando pela primeira vez surge uma lista com o expediente de funcionários e cargos da LBA na Paraíba, com seus respectivos nomes, este é o nome que aparece na função de vice-presidente e, entre parêntese, diz que estaria na condição de representante da Indústria. Nessa edição, não há o nome do presidente da comissão estadual, apenas do seu vice. Cf. **Boletim da LBA**, Ano III, n. 16, janeiro e fevereiro de 1949. No número seguinte, referente aos meses de maio e junho (Ano III, n. 18) também não consta o nome do presidente, mas informa-se que de fato é Carlos Fernandes de Lima que está na condição de presidente da comissão. Na edição de novembro e dezembro (Ano III, n. 21) informa-se que ele está na condição de vice e o presidente passou a ser Severino Ismael.

Alice Carneiro e a estrutura do gesto

Imagem 3: O casal Ruy e Alice Carneiro



Fonte: Alice Carneiro (Imagem da mulher paraibana a serviço das grandes causas sociais). Senado Federal, Centro Gráfico, 1977

Deparei-me com essa imagem de Alice e Ruy ao abrir um livro de homenagem elaborado pelo Senado Federal, em 1977, que habitava as estantes mais afastadas de um dos sebos que me serviram de morada por horas a fio na pesquisa. Sua publicação ocorreu no ano seguinte ao do falecimento da esposa do ex-Interventor da Paraíba e então Senador da república. Trata-se de uma publicação eminentemente laudatória à figura de Alice e o próprio título já denota o discurso que constrói sobre aquela personagem: *Alice Carneiro (Imagem da mulher paraibana a serviço das grandes causas sociais)*. Prefaciado por Ronaldo Cunha Lima, poeta e político paraibano, contando com textos e depoimentos de diversos políticos e amigos afeiçoados ao casal, todo o impresso é montado sobre o ar da perda, bem como pelo tom pesaroso diante do sofrimento vivenciado por Alice no enfrentamento de um câncer no cérebro que a levou ao falecimento na manhã do dia 4 de novembro de 1976. Sua morte teve grande repercussão na imprensa e nos espaços políticos. E assim, apesar da escassez de fontes sobre a participação feminina na história política do Brasil, como destacou a historiadora Ivana Guilherme Simili, eis que me deparo com um pequeno livro azul que traz informações sobre a trajetória da mulher que orientou os primeiros passos da LBA na Paraíba.

Um livro azul composto por páginas já amareladas pelo tempo, mas que provocou contentamento. Trata-se de um impresso elaborado por pessoas que mantiveram relações familiares, afetivas e/ou políticas com a ex-presidente da LBA da Paraíba e com seu esposo. O livro foi fabricado nas dependências, e com os recursos, de um órgão vinculado ao parlamento brasileiro, isto é, no Centro Gráfico, responsável pela impressão de materiais elaborados pelo Senado. Este lugar de produção demarca os próprios procedimentos retóricos que deveriam

compor tal publicação, especialmente por se tratar de uma produção que evidencia o papel que a mulher desempenhou na história de um estado brasileiro, promovendo transformações na forma como o governo passou a se relacionar com a população.

Diante da tarefa de construir uma cartografia social da LBA na Paraíba, preocupo-me em pensar essa figura humana como parte da “paisagem” paraibana. Tal cartografia se constitui não apenas pela representação de espaços físicos e paisagens naturais ou instituições construídas pela ação humana, mas se compõe, também, por meio de múltiplas forças, emoções, sensibilidades, posturas assumidas por diferentes sujeitos, etc. Captar a imagem de Alice nessa cartografia, imaginando os passos dados por ela pelo território paraibano e pelos espaços inventados pela LBA para governar a infância e torná-la saneada, civilizada e higienizada, consiste em pensar as lutas que ela travou, os encontros que viveu e as emoções que sentiu e provocou naqueles com os quais se relacionou. Em um espaço movimentado, marcado pela pilha de roupas a distribuir e as mãos estendidas para ofertar e receber, Alice assume o lugar dos demais funcionários/as e voluntários/as da LBA, trabalhando no atendimento da população e distribuindo os insumos destinados a esta.

Atuar naquela instituição, possivelmente, teria significado para ela não apenas cuidar dos aspectos burocráticos e administrativos na gestão da comissão estadual, ou atuar na prestação de serviços de assistência técnica e financeira, mas, fundamentalmente, lidar com as pessoas. Protagonizar o encontro corpo a corpo, o diálogo, a construção de uma relação pautada, talvez, não pela autoridade de quem distribui e a condição de necessitado daquele que aceita, mas pela condição ética de quem se dispõe a estar junto, apesar de oferecer apenas o mínimo necessário e que atenderia apenas a necessidades imediatas e circunstanciais. Ao seu modo, as imagens demarcam posições de sujeito, delimitam ou instituem fronteiras, criam ou não possibilidades de diálogo. Mais do que dizer por onde a ação da LBA havia estado ou já tinha chegado, quando se tratava de instalação de postos de puericultura, por exemplo, me parece que as fotografias produzidas fazem parte de uma política da imagem que atribuía ao gesto um estatuto político. Fabricar imagens, compor contornos corporais, registrar ações, mostrar o número de pessoas atendidas.

Roland Barthes (1986) nos incita a pensar que nas imagens, como estruturas que são, há algo de óbvio que salta aos olhos, mas também muito de obtuso que deles foge ou se apresenta apenas sorrrateiramente. Essas imagens figuram em um periódico oficial e são acompanhadas por

um conjunto de mensagens textuais que as inserem na visibilidade geral do boletim. Pensando sobre as características de uma fotografia de imprensa, como se aproxima àquelas divulgadas pela LBA, Roland Barthes destaca que “a estrutura da fotografia não apresenta autonomia dista; mantém, no mínimo, comunicação com outra estrutura que é o texto (manchete, nota de rodapé ou artigo) que acompanha sempre a fotografia jornalística”³ (BARTHES, 1986) [Tradução minha]. Se tudo isso fazia parte das funções políticas da imagem que a instituição queria produzir sobre si e os sujeitos que dela faziam parte na condição de funcionários ou público, parece que ações aparentemente banais, politicamente insignificantes diante de um olhar apressado, ganham um estatuto político.

Imagem 4: Alice Carneiro, Presidente da Legião Brasileira de Assistência na Paraíba, distribuindo roupas e remédios à população pobre de João Pessoa



Alice Carneiro (Imagem da mulher paraibana a serviço das grandes causas sociais). Senado Federal, Centro Gráfico, 1977, p. 177.

Para uma instituição cuja missão era prestar assistência social à maternidade e à infância, como o *gesto* é captado? Que estatuto lhe é atribuído? De que forma e a partir de quais signos ele é instituído na ordem do visível como parte constitutiva de uma política? Olhar as imagens como traços da história talvez exija, num primeiro momento, assumir o dever de deter-se diante da imagem. A que tempos essa imagem pertence? Quais sentidos a tornaram possível e de que modo ela nos chega como essa estrangeira que vem do passado e inquieta o presente? Se ao *gesto*, como o toque de Alice ou às mãos estendidas da senhora que espera o presente da LBA, foi atribuído um estatuto político forte, podendo figurar como detalhe fundamental nas fotografias da LBA, talvez uma experiência como essa nos incite a pensar que gestos continuam a aparecer como signos do cuidado e da proteção com o outro em nossa contemporaneidade – para aqueles que assumirem o desafio de serem contemporâneos, é claro, como sugere Giorgio Agamben (2009) – e em quais registros eles figuram e são apresentados publicamente.

³ “la estructura de la fotografía dista de ser una estructura aislada; mantiene, como mínimo, comunicación com outra estructura que es el texto (titular, pie o artículo) que acompaña siempre a la fotografía de prensa”.

Se a todo o momento trato aqui de *vidas nuas*⁴ no sentido de que são vidas tomadas como objeto de definição política e de exercício de um poder que em diferentes momentos tomou feições autoritárias, o corpo em si não poderia ser nu. Pelo menos não o poderia do ponto de vista de sua visibilidade e utilidade pública. Vestir o corpo, garantir sua proteção em noites de frio constituía uma necessidade imediata sobre a qual aquela política deveria agir. Distribuir remédio estava também diretamente articulado com esse investimento na vida, na sua manutenção e na sua duração controlada e classificada pelo Estado. Percebe-se então como, a partir das décadas de 1930 e 1940, o Estado, cada vez mais, toma parte no conjunto dos problemas da população e constrói uma série de mecanismos e tecnologias políticas que garantiriam sua incursão no cotidiano e no lar das famílias. Tratou-se, como diria Foucault nas suas análises sobre a biopolítica, de um processo de estatização que criou um conjunto de meios pelos quais o governo da vida foi se tornando cada vez mais exercitado, incitado, produzido e feito ver por uma política em que a imagem exerceu um papel fundamental, como no caso da LBA.

Uma dessas práticas de estatização que possibilitou a entrada cada vez mais contínua e regular do Estado na dimensão privada, no trato com os indivíduos, foram os discursos em torno da saúde do cidadão, que apareceram de diferentes maneiras na década de 1930 e tiveram na criança e na mulher seus focos centrais. Mas ocorre que esses discursos não surgiram deslocados de um processo de transformação histórica demarcado, por sua vez, no próprio Ocidente, uma vez que o investimento em torno da saúde humana é efeito de uma nova prática médica e política em que a saúde surgiu como um novo direito do homem. Anne Marie Moulin (2011) destaca que este novo direito foi interpretado como “a plena realização da pessoa, direito de fato compreendido, sobretudo, como o direito de assistência médica” (MOULIN, 2011, p. 15). Considerando a saúde como sendo uma das principais noções que orientaram a elaboração conceitual do corpo no século XX, a historiadora identifica as transformações no tratamento e abordagem do corpo ao longo da história, enfatizando que:

⁴ Vida nua é um conceito formulado pelo filósofo italiano Giorgio Agamben (2010) no conjunto de suas reflexões sobre a biopolítica e o poder sobre a vida nas sociedades contemporâneas. Compreendemos por vida, na esteira de Agamben, a vida de sujeitos vulneráveis a todo tipo de violência seja por parte da sociedade ou mesmo pelo Estado. São vidas passíveis de perderem-se, mas que são tomadas e absorvidas pela tecnologia biopolítica de gestão dos corpos individuais como forma de os submeter a um outro tipo de controle, apesar e por meio das promessas de assistência e bem-estar social. Tomar a vida como questão política significa atribuir a ela significados muito específicos e um determinado horizonte com expectativas e possibilidades já desenhadas. Isto é, há um destino possível de ser medido, controlado e gerido seja enquanto possibilidade num tempo futuro seja como experiência num tempo presente. Sobre este conceito e demais desdobramentos da análise biopolítica desenvolvida por este autor na perspectiva crítica aberta por Michel Foucault.

[...] a preocupação com a saúde é superior taticamente à preocupação com a doença. Se a palavra-chave do século XVIII era felicidade, e a do século XIX a liberdade, pode-se dizer que a do século XX é a saúde. Afirmado em 1949 o direito à saúde reconhecida como preocupação universal, a Organização Mundial de Saúde (OMS) dotou o século XX de um novo direito ao homem. Ele aparece hoje na maioria das constituições nacionais. A definição da saúde da OMS como estado de completo bem-estar físico, mental e social, tornou-se referência inevitável, colocando a noção positiva de saúde no lugar da ausência de enfermidade ou de uma deficiência conhecida, a OMS propõe um novo ideal, mas um ideal dificilmente acessível (MOULIN, 2011, p. 18).

Uma percepção como essa foi incorporada também nas práticas da LBA, tal como sugere a própria fotografia que narra a distribuição de roupas e remédios – na qual Alice Carneiro aparece. O conjunto dessas transformações repercutiu e esteve presente no modo como a LBA funcionou e, também, no modo como posteriormente foram criadas leituras em relação ao papel desempenhado por suas líderes. Os passos de Alice percorreram o estado como um todo, orientando e sugerindo que outras mulheres, neste caso esposas de prefeitos, se envolvessem na cartografia da assistência que a LBA vinha desenhando em todo o país. Multiplicar os canteiros, somar as múltiplas forças e construir distintas parcerias foram alguns dos objetivos e, certamente, um dos efeitos conseguidos pelo trabalho dela, em conjunto com diversas pessoas. Percebe-se como essa rede de assistência médico-social produzida no estado, nos anos iniciais da década de 1940, foi composta por uma série de elementos sociais, políticos e discursivos, envolvendo diferentes relações sociais e afetivas que, na combinação mais geral, efetuaram a invenção de uma rede assistencial composta por múltiplas instituições articuladas por um projeto político que tinha, na infância e na saúde do corpo infantil, uma questão fundamental.

Considerações finais

A infância foi inventada no discurso da LBA por meio de múltiplas estratégias para construir visibilidades e dizibilidades para os problemas da mortalidade infantil, da falta de assistência médica, jurídica, educacional e social para famílias, mulheres/mães e crianças carentes. Toda uma tecnologia social de governo da infância foi desenhada e estendida pelo território nacional para ampliar o canteiro da assistência e, por meio de diferentes estratégias, exercer um poder sobre as condutas individuais e coletivas, gestando comportamentos, corpos, sujeitos, saberes e toda uma rede pautada na preocupação com a higiene, o bem-estar, a saúde individual e coletiva e, ao fim e ao cabo, com o problema da construção nacional.

A maquinaria de governo do corpo infantil e da infância como momento da vida e segmento populacional foi fundamental para fortalecer os tipos de intervenção pautados pela

LBA. Coordenada por diferentes mulheres e homens ao longo do tempo, fosse nacional ou localmente, por meio das comissões estaduais e municipais, tal instituição exerceu força política importante e teve, na sua articulação, estratégias na constituição de papéis e responsabilidades para homens e mulheres. Tal aspecto nos provoca a pensar sobre como, historicamente, sexo e gênero foram articulados para definir responsabilidades, lugares sociais e oportunidades ou não de falar sobre o mundo, a vida, a política e as formas de transformar a realidade social. Se, efetivamente, a LBA se instituiu em um período clivado por todos estes marcadores sociais de diferença, que acabaram criando as condições para a naturalização e banalização da ideia de que a mulher é essencialmente devotada para serviços de assistência e cuidados, por outro lado, nos abre a possibilidade de entendimento sobre como a política social foi desenvolvida nas décadas posteriores. Em que medida se pode dizer que houve mudança na figura feminina no âmbito desse tipo de política de Estado, quando, volta e meia, discursos distintos tentam convencer sobre a importância de uma primeira-dama como chefe de ações assistenciais e como mais sensível e devotada para esse tipo de pauta?

Há transformações em jogo e uma série de permanências também. O desafio da pesquisa histórica, e do exercício de pensar historicamente, consiste em mapear tais mudanças a fim de que se entenda suas condições de possibilidade histórica, propondo outros lugares e imagens para mulheres no âmbito da política e da gestão institucional de ações voltadas para as infâncias. Em um momento em que gênero tem sido tão debatido – se bem que, muitas vezes, sob a ótica da simplificação excessiva que mais inviabiliza do que constitui bons diálogos e aprendizados – nos cabe tomar o desafio de pensar historicamente como as relações de gênero participaram da construção nacional. Isso significa educar os olhos para ver como as instituições, os tipos específicos de políticas públicas, assim como os processos de formação profissional de determinadas categorias, estiveram atravessados sempre por significados e procedimentos que se empenharam em perpetuar divisões e lugares fixos para homens e mulheres. Trata-se de um esforço de estudo para entender como diferentes modelos de masculinidades e feminilidades foram agenciados para pensar, produzir imagens e fazer a política institucional funcionar com base em toda uma ficção útil, que alicerçou desigualdades e naturalizou as diferenças.

Referências bibliográficas:

AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer – o poder soberano e a vida nua**. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

- AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo? In. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009, p. 55-73.
- BARTHES, Roland. **Lo obvio y lo obtuso – imágenes, gestos, voces**. Traducción de C. Fernández Medrano. Paidós Comunicación, Barcelona/Buenos Aires/México, 1986.
- BEZERRA, Vanessa & VELOSO, Renato. O gênero na institucionalização de assistente social. In. **Gênero e Serviço Social: desafios a uma abordagem crítica**. São Paulo: Saraiva: 2015, p. 191-198.
- BURKE, Peter. **Testemunha Ocular**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.
- CISNE, Mirla & SANTOS, Silvana Mara Morais dos. **Feminismo, diversidade sexual e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2018.
- CISNE, Mirla. **Gênero, Divisão Sexual do Trabalho e Serviço Social**. São Paulo: Outras Expressões, 2015.
- CORRÊA, Mariza. A cidade de menores: uma utopia dos anos 30. In. FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2012.
- FLORES, Maria Bernardete Ramos. Olhar para as imagens como arquivos e histórias. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 8, n. 2, jul-dez. 2015, p. 240.
- GROTTI, Giane Lucélia. **História da assistência à criança pobre em Rio Branco-Acre: instituições, sujeitos e ações na década de 1940**. 214 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2016.
- LENHARO, Alcir. **Sacralização da política**. 2ª ed. São Paulo: Papirus, 1986.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MOULIN, Annie Marie. O corpo diante da medicina. In. COURTINE, Jean-Jacques; CORBIN, Allain; VIGARELLO, Georges. **História do corpo. As mutações do olhar. O século XX**. Tradução e revisão: Ephraim Ferreira Alves. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011, 15-82.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, UFRGS, v. 20, n. 2, 1995.
- SIMILI, Ivana Guilherme. **Mulher e política: a trajetória da primeira-dama Darcy Vargas (1930-1945)**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- TEIXEIRA, Kerolyn Daiane. **A puericultura nas páginas do jornal em Curitiba, entre a virada do século XX até 1930**. Monografia (Graduação em História). Universidade Federal do Paraná, 2010, p. 18-19.
- TUMELERO, Michele Rodrigues. **A Legião Brasileira de Assistência e os investimentos sobre as mulheres e as crianças na construção de uma “nova Chapecó – SC (1940-1960)**. 132 fls. Dissertação (Mestrado em História). Universidade do Estado de Santa Catarina, 2010.

Impressos e as Guerras Civis Inglesas (1640-1660)

Print matter and the English Civil Wars (1640-1660)

Livia Bernardes Roberge

Doutoranda em História

Universidade Federal de Minas Gerais

liv.roberge@gmail.com

Recebido em: 12/11/2018

Aprovado em: 05/09/2019

Resumo: O presente artigo tem por objetivo abordar de que forma os impressos vêm constituindo um rico campo de análise sobre as Guerras Civis Inglesas do século XVII. A partir de levantamento de bibliografia que aborda as diferentes facetas da temática – a profusão impressa característica das décadas de 1640 e 1650, a questão da censura, o impacto da prensa para a popularização da cultura escrita na Inglaterra e a natureza dos impressos como panfletos e *broadsides*, por exemplo –, buscamos apontar caminhos para a lida com algumas das fontes preservadas na coleção do livreiro George Thomason, a *Thomason Tracts*. Abordamos de que modo a ascensão da esfera pública na Inglaterra do século XVII pode ser pensada em conjunto com a popularização dos impressos, indicando de que forma isso abriu portas para formas de atuação política através da escrita. Pensando a questão das atuações radicais, mais particularmente a do grupo dos *Diggers*, demonstramos como a mobilização de uma dada opinião pública através da fabricação e disputa de representações passaram a fazer parte da atuação escrita do grupo, fornecendo um exemplo de como questões relativas à utilização de identidades coletivas foram características do período das Guerras Civis.

Palavras-chave: Impressos; Guerra Civil Inglesa; Esfera Pública.

Abstract: The aim of this paper is to discuss how printed matter has been a rich field of analysis of the 17th century English Civil Wars. Through a bibliographic survey that addresses the different facets of the subject - the print profusion characteristic of the 1640s and 1650s, the issue of censorship, the impact of the press for the popularization of written culture in England and the nature of print as pamphlets and broadsides, for example, - we seek to point out ways to deal with some of the sources preserved in the collection of the bookseller George Thomason, the “Thomason Tracts”. We discuss how the rise of the public sphere in seventeenth-century England can be thought of in conjunction with the popularization of print, indicating how this opened the door to new forms of political action through writing. Considering the issue of radical performances, more particularly that of the *Diggers*, we demonstrate how the mobilization of a given public opinion through the manufacture and dispute of representations became part of the written performance of the group, providing an example of how issues related to the performance of collective identities were characteristic of the period of the Civil Wars.

Keywords: Print matter; English Civil War; Public Sphere.

Frequentemente, o transbordamento do embate político para a esfera da imprensa possibilitou a criação de um espaço onde os debates se tornavam mais acessíveis a uma parcela maior e mais variada da população. Possibilitando, inclusive, além do “mero” acompanhamento, a criação de um novo tipo de agência e influência no desenrolar dos mais variados processos históricos. Um desses casos foi, justamente, o período que se estendeu desde o início das Guerras Cívicas Inglesas até a restauração monárquica (1640-1660), que vivenciou um grande alargamento do mercado livreiro e da circulação de impressos dos mais diferentes tipos.

Momento de profunda crise, onde a Inglaterra vivenciou um regicídio, a instauração de uma república, a passagem a um protetorado e, finalmente, a restauração da monarquia (tudo isso em um período de meros vinte anos), foi através da ampla circulação de impressos que muitos dos grupos que tomaram parte nesses conflitos manifestaram suas opiniões e posicionamentos sobre o contexto. Assim, a circulação de impressos no período merece atenção e estudos específicos, não só para que tal processo político possa ser compreendido de forma mais completa, como também para que possamos conhecer as diversas perspectivas e projetos que estavam em debate. Isso é defendido, por exemplo, pelo historiador John Barnard:

O período entre 1640 e 1660, que engloba as Guerras Cívicas Inglesas, a execução do rei, o estabelecimento de uma *Commonwealth* republicana, sua substituição pelo Protetorado de Cromwell e, finalmente, a Restauração de Charles II, foi um contexto no qual a imprensa escrita desenvolveu um papel crítico, um papel reconhecido tanto por historiadores contemporâneos quanto posteriores. A atenção acadêmica tendeu a se centrar em dois tipos de publicação: a invenção dos periódicos e jornais, e a efusão extraordinária de ideias heterodoxas de diversos tipos em forma de panfletos, ambos os quais encontram-se extensivamente representados na Coleção Thomason¹. (BARNARD, 2001, p. 1) [Tradução da autora]

¹ “The period between 1640 and 1660, which experienced the English Civil Wars, the execution of the king, the establishment of a republican Commonwealth, its replacement by Cromwell’s Protectorate, and, finally, the Restoration of Charles II, was one in which the printing press played a critical role, a role recognized by both contemporaries and later historians. Scholarly attention has tended to center on two kinds of publishing: the invention of the periodical and newspaper press and the extraordinary outpouring of heterodox ideas of all kinds in pamphlet form, both of which are extensively represented in the Thomason Collection”.

Um dos motivos pelo qual os impressos exerceram tamanha influência no período, deve-se a uma certa ampliação das liberdades de expressão (e, em alguma medida, até mesmo de crença), acarretada pelos conflitos em questão (HILL, 2003). São diversas as razões para tanto, como, por exemplo, o fato de que a profunda instabilidade política que estava instaurada suscitou uma desestabilização das instituições e demais forças que faziam as vezes de órgãos repressores, como a Igreja Anglicana, centralizada na figura do monarca. A historiadora Verônica Calsoni Lima elucida a instabilidade que marcou o período e algumas de suas consequências para as atividades de impressão:

Com as agitações políticas da Revolução Inglesa, os mecanismos de controle e censura diminuíram sensivelmente, proporcionando um novo momento de circulação de informação, no qual a imprensa tornou-se um meio de comunicação e disseminação de ideias não apenas das elites, mas de uma variedade de pessoas e grupos. Assim, o mercado livreiro enchia-se de textos impressos provenientes de diferentes camadas sociais e de diversas concepções político-religiosas. (LIMA, 2014, p. 103-104).

Ou seja, o período da Guerra Civil foi marcado por uma verdadeira expansão do protagonismo do impresso, em suas mais variadas formas: salmos, poemas, panfletos, baladas, livros de música, enfim, diversos tipos de escritos começavam a se tornar mais acessíveis para um público leitor amplo e socialmente diverso. Além disso, é importante ressaltar que o poder de alcance dos impressos ultrapassava as barreiras do letramento, uma vez que eram fontes que carregavam fortes marcas de oralidade em sua estrutura escrita, bem como em seus meios de divulgação: enquanto alguns eram vendidos nas lojas dos livreiros, outros eram vendidos pelas ruas, sendo anunciados através de leitura em voz alta, e, uma vez adquiridos, eram muitas vezes lidos em locais públicos ou por uma pessoa, que lia para um grupo maior (WILTENBURG, 1992). Sendo assim, a potencialidade de alcance e difusão de informações pelos impressos é significativa. O gráfico a seguir, de Joad Raymond, apresenta a relação de volume por ano referente às publicações literárias impressas na Inglaterra entre 1588 e 1687.

Imagem 1: Relação do volume de produção literária impressa por ano na Inglaterra



(Fonte: RAYMOND, 2003, p. 164)

Percebe-se um considerável aumento das publicações de impressos a partir de 1640, ano da dissolução do *Short Parliament*, que gera o acirramento das tensões entre Rei e Parlamento, resultando em maior instabilidade política. O próximo pico, por volta de 1648 e 1649, engloba o período de eclosão da Segunda Guerra Civil, seguida do aprisionamento de Charles I e do Expurgo do Coronel Thomas Pride (*Pride's Purge*)², culminando na execução do rei em 20 de janeiro de 1649. E finalmente, o período entre 1657 e 1660 é quando ocorre a morte de Oliver Cromwell (3 de setembro de 1658), que é sucedido como *Lord Protector* por seu filho, Richard Cromwell, marcando o início do colapso do Protetorado, mergulhando a Inglaterra num caos político que só se abrandaria com a restauração monárquica em 1660, por Charles II. Ou seja, os grandes picos de publicações estão atrelados a momentos de maior instabilidade e, conseqüentemente, menores possibilidades de controle por parte das autoridades sobre o que era produzido e o que circulava. Além disso, com a crescente popularização do transbordamento dos debates políticos para a forma impressa, períodos de “grandes acontecimentos” políticos podem também ter gerado maior anseio por informação e impulsionado a publicação de textos que relatassem e opinassem sobre os últimos acontecimentos.

A *Thomason Collection*, mencionada anteriormente por Barnard, diz respeito à coleção montada pelo livreiro regalista George Thomason. Ela caracteriza uma excelente fonte de

²Evento no qual membros do parlamento que eram contrários à execução de Charles I foram retirados à força da composição do parlamento por parte de membros do Exército. Essa situação gerou o chamado *Rump Parliament*, que, agora completamente desfalcado, aprovava a condenação do rei à morte.

amostragem desta “explosão impressa” que o contexto viveu. Por ordem direta do então rei Charles I, Thomason passou a coletar o maior número possível de impressos (das mais diversas naturezas, de periódicos a panfletos e livros) que circularam na Inglaterra entre os anos de 1640 e 1663. O trabalho meticuloso de preservação efetuado por Thomason resultou em uma amostragem riquíssima do exuberante tráfego de impressões que marcava a Inglaterra dessa época, tornando possível termos uma ideia aproximada do grande volume de publicação e circulação desses impressos e, conseqüentemente, sobre a forma como eles se relacionavam aos acontecimentos que se desenrolavam nesse conturbado período da história inglesa. A coleção de Thomason alcançou a incrível soma de 22 mil itens. Tais documentos encontram-se atualmente preservados na Biblioteca Britânica, na coleção *Thomason Tracts*, estando também inteiramente disponíveis *online* através da plataforma *Early English Books Online* (EEBO).

Dentre os diversos tipos de impressos que se encontram preservados na coleção de Thomason, há uma variedade em particular que, além de formar parte expressiva da coleção, nos interessa para compreendermos esse transbordamento dos embates político-religiosos das Guerras Civis: os panfletos. As “guerras panfletárias”, termo empregado por Thomas N. Corns para caracterizar o período (CORNS, 2007), passaram a fazer parte do cenário inglês (mais marcadamente o londrino, onde ocorria a maior parte das impressões³), de maneira bastante enfática. De modo a refletirmos sobre esses panfletos como fonte histórica, é indispensável entendermos o que de fato caracterizava essas fontes como tal no século XVII, de modo a evitar uma ideia anacrônica dos mesmos. Raymond fornece uma descrição sobre o que seria um panfleto naquele contexto:

O que era um panfleto? Em primeiro lugar era um livro pequeno de formato in-quarto. Algumas terminologias de impressão serão necessárias neste momento. O formato e tamanho de um livro impresso no início do período moderno eram determinados pelas proporções do papel no qual ele era impresso e pelo número de vezes que esse papel seria dobrado. O tamanho influenciava o status. Um fôlio era feito de folhas dobradas uma única vez, resultando em um livro grande e incomum; um in-quarto era feito de folhas dobradas duas vezes; e um in-octavo de folhas dobradas três vezes, produzindo um pequeno livro. Esses formatos menos prestigiosos eram utilizados para diversos propósitos.

³ Legalmente, as únicas cidades autorizadas a efetuar publicações eram Londres (que acumulava o maior volume), Cambridge e Oxford, o que não significava que publicações clandestinas não eram realizadas em outras cidades. (ACHINSTEIN, 2001: 54).

Um panfleto tipicamente consistia de uma a doze folhas, ou de oito a noventa e seis páginas em modo in-quarto.⁴ (RAYMOND, 2003, p. 5).

Esses panfletos eram veículos impressos que possuíam um baixo custo de produção, o que os tornava relativamente baratos para aquisição. Isso não apenas os tornava acessíveis a uma parcela maior e mais plural da população inglesa, como também facilitava sua circulação e alcance, sendo leves e de encadernação simples, eram textos passados de mão em mão, carregando também certa característica de efemeridade (dada sua natureza material de baixa durabilidade), sendo bons veículos de disseminação de ideias:

Um Panfleto, sendo um pequeno volume portátil, e de pequeno Preço, e pouco Complicado, parece adaptável ao Entendimento de todos, à Leitura de todos, à Compra de todos, e consequentemente tornou-se Objeto e Assunto de escolha da maior parte da População, adaptável às suas Capacidades e Habilidades.⁵ (DAVIS, 1716, p. 1 *apud* RAYMOND, 2003, p. 7).

De natureza bastante similar ao panfleto, existiam também os chamados *broadsides*, que se caracterizavam por consistirem em uma única folha de papel, larga, cuja impressão ocupava apenas um de seus versos, podendo ser escritos em verso ou em prosa. Tal como no caso dos panfletos, *broadsides* eram de fácil reprodução e possuíam um custo de impressão bastante baixo, sendo utilizados normalmente para a veiculação de algo que se tinha como “efêmero”, sem a intenção de constituir uma peça de literatura durável, podendo também ser colados para a disseminação de uma ideia, reivindicação, notícia, denúncia, chamado ou acontecimento, além de proclamações oficiais (GREEN & PETERS, 2006, p. 82). Para além desse caráter informativo, os *broadsides* também veiculavam anedotas, histórias de amor ou de crime, fábulas, contos humorísticos, tragédias e uma infinidade de outros temas (SHEPARD, 1973), configurando, portanto, um dos tipos mais populares de literatura de rua da Inglaterra da primeira modernidade.

⁴ “What was a pamphlet? In the first instance it was a short, quarto book. Some printing terminology will be useful at this point. The format and size of an early modern printed book was determined by the proportions of the paper on which it was printed and the number of times the paper was folded. Size influenced status. A folio was made from sheets folded once, resulting in a large and usually grand book; a quarto was made from sheets folded twice; and an octavo from sheets folded three times, producing a correspondingly small book. These less prestigious formats were used for diverse purposes. A pamphlet typically consisted of between one sheet and a maximum of twelve sheets, or between eight and ninety-six pages in quarto”.

⁵ “For a Pamphlet being of a small portable Bulk, and of no great Price, and of no great Difficulty, seems adapted for every one’s Understanding, for every one’s Reading, for every one’s Buying, and consequently becomes a fit Object and Subject of most People’s Choice, Capacity and Ability”.

Havia também um tipo específico de *broadside* particularmente popular nesse contexto, as baladas ou *broadside ballads*, que possuíam uma marca ainda mais forte de oralidade, pelo fato de serem cantadas (SHEPARD, 1973).

Sabe-se, hoje, que as Guerras Civis foram conflitos que abrangeram muito mais grupos e causas do que apenas o exército parlamentarista de Oliver Cromwell – com seu Exército de Novo Tipo – e as forças monarquistas leais a Charles I. Os chamados radicais, Independentes e sectários, por exemplo, foram grupos que, em meio ao tumulto político que assolava a Inglaterra, apresentaram suas próprias perspectivas sobre a direção que o reino deveria seguir após a derrubada da monarquia. Tais perspectivas variavam em cada grupo, abrangendo sociedade, política, economia, religião e cultura, por exemplo. *Diggers*, *Levellers*, *Ranters* e Pentamonarquistas são apenas alguns destes grupos que não se alinhavam de forma absoluta nem ao rei e nem a Cromwell, projetando suas próprias críticas e desejos para a Inglaterra de seu tempo. Por sua vez, impressos como panfletos e *broadside*s foram um importante meio através do qual esses grupos manifestaram sua participação política nesse contexto.

Isso não significa que os Parlamentaristas e Monarquistas não tenham feito uso desses veículos dentro de suas campanhas políticas, muito pelo contrário. Tanto defensores da causa régia quanto apoiadores do Exército de Novo Tipo promoveram não só a publicação de panfletos e *broadside*s, como também de periódicos, os chamados *newsbooks*. Na Inglaterra, um decreto de 1586 proibia a publicação de notícias no reino. Foi apenas com o início dos conflitos das Guerras Civis, em 1640, e a consequente desestabilização da censura, que diversos periódicos começaram a proliferar, veiculando notícias domésticas, além de fazerem propaganda política, quer em prol do parlamento, quer em nome do rei (RAYMOND, 1996). Dentre os periódicos alinhados à causa monarquista, podemos destacar o *Mercurius Aulicus* e o *Mercurius Pragmaticus*, enquanto do lado do parlamento tivemos, por exemplo, o *Mercurius Britannicus*⁶. Mesmo após o regicídio e a instauração da república, que tornou ilegal a publicação de periódicos monarquistas, evidenciou-se a continuação dessas publicações, ainda que na ilegalidade, a exemplo do periódico *The Man in the Moon* – outro demonstrativo da importância que esses impressos tiveram para a

⁶ “*Mercurius*” fazia referência ao deus Mercúrio na mitologia romana (equivalente ao deus Hermes na mitologia grega), que era o mensageiro dos deuses.

promoção de pautas político-religiosas nesse período. A publicação de periódicos também se fez presente no lado radical, a exemplo do *The Moderate*, periódico *Leveller* que circulou entre junho de 1648 e setembro de 1649 (CURELLY, 2017). Em termos materiais, os periódicos eram similares aos panfletos, sendo impressos normalmente no formato *in-quarto*, também caracterizando publicações mais baratas e de amplo potencial de circulação. Notícias sobre os últimos acontecimentos das guerras, editoriais e críticas a outros periódicos e grupos faziam parte do escopo de publicação desse tipo de impresso.

Outro tipo característico do período são as petições. Ainda que o ato de peticionar já fosse corriqueiro na Inglaterra há alguns séculos, os *troubles* do século XVII transformaram significativamente tanto a forma como isso ocorria, como a própria natureza das petições. Conforme explorado por David Zaret (1996), tradicionalmente as petições eram manuscritas, faziam referência a um problema ou questão específica que acometia um sujeito, grupo ou comunidade circunscrita e bem delimitada, sendo direcionadas a uma figura de autoridade específica. Além disso, havia regras rigorosas sobre a redação e o assunto das petições: política, por exemplo, era algo proibido de ser abordado de qualquer forma por aquele(s) responsável(eis) pela petição (ZARET, 1996).

Durante o período das Guerras Civis, começaram a proliferar petições impressas disponíveis para aquisição pelo grande público, que eram endereçadas não mais apenas a autoridades específicas, mas de forma genérica aos “poderes da Inglaterra”, aos “*Lords* da Inglaterra”, etc. Além disso, esses impressos, por sua vez, agora alegavam falar em nome de figuras de coletividade como o “povo da Inglaterra”, por exemplo, e não mais se circunscreviam a abordar problemas específicos, tratando agora dos conflitos políticos pelos quais a Inglaterra passava e apontando soluções e perspectivas para os mesmos (ZARET, 1996). As petições são fontes importantes para reflexões em torno das dimensões do impresso pelo fato de que, conforme colocado por Zaret, elas desempenharam uma função crucial no desenvolvimento do mercado da informação durante a primeira modernidade, por serem os principais veículos que carregavam mensagens da “periferia” para o “centro político”, por exemplo, invertendo a ordem

habitual da disseminação de informação a partir de um dado centro, seja Londres, seja um centro de poder, como as autoridades (ZARET, 1996, p. 1498).

Os motivos que impulsionavam os impressores e livreiros ingleses a publicarem e comercializarem esse tipo de material eram diversos, variando entre questões financeiras, laços pessoais ou financeiros com atores políticos, ou mesmo para apoiar uma determinada causa política e/ou religiosa (TUBB, 2013, p. 288). Enquanto alguns publicavam, simultaneamente, panfletos oriundos dos mais antagônicos grupos políticos, como é o caso do impressor Henry Hills (TUBB, 2013, p. 293), outros se dedicavam exclusivamente a publicar e vender material referente à causa que defendiam – fosse a do rei, do parlamento, ou ainda de algum dos diversos grupos político-religiosos independentes que surgiram nesse contexto. Um exemplo de livreiro desse tipo foi Ralph Smith que, no quesito de publicações de cunho político-religioso, publicou exclusivamente textos Presbiterianos (TUBB, 2013, p. 295).

Impressores e livreiros se encontravam muito próximos do centro de ebulição política que tomava conta da Inglaterra, ou, ao menos, desempenhavam um importante papel no alargamento das dimensões do mesmo. Impressos como panfletos, *broadsides*, petições e periódicos, conforme mencionado, aumentaram a possibilidade de participação em debates, bem como de os mais variados sujeitos apresentarem ao público suas opiniões e perspectivas sobre os acontecimentos que assolavam o reino. Isso dotou os conflitos do século XVII inglês de outra faceta (ou mesmo arena) de disputas. Um exemplo disso foi o próprio julgamento do rei Charles I, amplamente noticiado em panfletos e periódicos das mais diversas naturezas e orientações político-religiosas, demonstrando como a busca por informação através dos impressos tornava-se cada vez mais não só um lugar comum entre a população inglesa, mas também um próspero mercado:

Talvez a demonstração mais importante de um debate político de alto nível em impressos tenha sido a publicação das atas do julgamento do rei. O governo garantiu que o evento fosse bem coberto pela imprensa, e quase todos os dias do julgamento o processo foi publicado pelas autoridades, bem como em periódicos tanto licenciados quanto regalistas. Essas fontes, lidas vorazmente por pessoas de toda a Inglaterra, permitiram aos ingleses uma ampla oportunidade de comparar

perspectivas sobre os méritos de julgar o rei e chegar a suas próprias conclusões sobre ações políticas.⁷ (TUBB, 2013, p. 292) [Tradução da autora].

Ainda que o ato de criticar abertamente o governo e o exército, além da já mencionada relativa maior liberdade de expressão terem passado a se transformar em um hábito daqueles tempos, a censura ainda se fazia presente. Um exemplo da operacionalização dessa censura é justamente a Companhia dos Estacionários (*Stationer's Company*), existente desde o século XV, que, por sua vez, estava sujeita à autoridade do Estado⁸ e tinha por objetivo regular as diversas profissões associadas ao setor editorial: livreiros, impressores, encadernadores, ilustradores, etc. Uma das funções da Companhia dos Estacionários era justamente verificar se o material que estava sendo produzido e veiculado estava de acordo com as regras e restrições impostas pelo governo em questão (RAYMOND, 2003). Desse modo, o governo e a Companhia determinavam “o que o povo podia ler” (ROBERTSON, 2009, p. 15).

Assim, textos sediciosos com frequência não eram incluídos por impressores e livreiros nos registros da Companhia, o que, por um lado, dificulta a investigação do que estava, de fato, sendo produzido e publicado em termos de panfletos durante o período. Por outro lado, isso explica, por exemplo, os motivos de tantos panfletos (sobretudo de grupos radicais empenhados em publicar materiais críticos ou contrários às autoridades) terem sido publicados anonimamente, nos auxiliando no processo de compreender de que forma as ideias veiculadas em ditos panfletos eram percebidas naquele contexto. Temos, assim, certo vislumbre sobre os posicionamentos com os quais era perigoso estar associado – quer direta ou indiretamente – em cada uma das fases das Guerras Civis. Ainda sobre a questão do anonimato, David Coast argumenta que, dependendo do teor do conteúdo veiculado nesses impressos, o anonimato não se dava necessariamente por uma questão de medo da censura. Segundo Coast, a ausência de um autor também tinha o potencial

⁷ “Perhaps the most important demonstration of a high-level policy debate in print was the publishing of the minutes of the King’s trial. The government ensured that it was well covered by the press, and almost every day of the trial the proceedings were published by authority, as well as in both licensed and Royalist newsbooks. These sources, breathlessly read by people all over England, allowed the English ample opportunity to compare notes about the merits of putting the king on trial and to come to their own conclusions about political actions”.

⁸ Alguns historiadores, como Jason Peacey (2004) e Jason McElligott (2005), por exemplo, argumentam que durante a *Commonwealth* e o Protetorado, o controle da imprensa era exercido por um corpo social e político que ia para muito além da Companhia dos Estacionários, envolvendo oficiais do governo, membros da sociedade civil e mesmo o Exército de Novo Tipo. Assim, os autores argumentam em prol da compreensão do processo de censura durante esse período como um processo coletivo, envolvendo diversos sujeitos e estratificações daquela sociedade.

de enfatizar a ideia de que o impresso em questão representava uma dada coletividade, a “voz do povo” que o discurso ali contido alegava representar, podendo também ter se tratado, portanto, de uma estratégia de publicação (COAST, 2019, p. 63).

Dessa forma, havia uma íntima relação sendo estabelecida entre a prensa e a política na Inglaterra de meados dos anos 1640. De modo a compreender o que possibilitou esse fenômeno de expansão dos impressos no século XVII, é necessário recuarmos brevemente à Inglaterra quinhentista para entendermos como foi-se desenvolvendo a cultura escrita naquele país. Em primeiro lugar é importante ressaltar que, na Inglaterra, a cultura escrita impressa já se encontrava relativamente bem difundida e acessível desde o período Tudor, especialmente se comparado a demais localidades da Europa (ACHINSTEIN, 2001). As razões para tanto são diversas, mas podemos destacar como um fator determinante, no que se refere à alfabetização, a questão de que a Bíblia já se encontrava traduzida para o inglês a um preço bastante acessível desde o século XVI na Inglaterra, com os primeiros manuscritos da Bíblia traduzida para o inglês datando do século XIV, sob a autoria de John Wycliffe.

Essa difusão da cultura escrita se deu, em grande, parte devido ao contexto da Inglaterra posterior à consolidação do processo da Reforma Protestante ao longo do século XVI, onde, dentre as mudanças culturais acarretadas pelo rompimento com a Igreja Católica, estava a ideia de que “o analfabetismo andava de mãos dadas com o ateísmo” (CRESSY, 2006, p. 42), ao invés do contrário. Era interessante para a consolidação da nova ideologia religiosa a paulatina quebra das antigas relações de autoridade que permeavam a Igreja Católica e seus representantes, como padres, bispos e cardeais, e a criação de uma cultura de acessibilidade direta aos textos sagrados contribuía para a ruptura da necessidade dessa mediação.

Na Inglaterra, os efeitos da imprensa foram acelerados pela Reforma Protestante, a qual foi desde o início um movimento centrado na Bíblia e na cultura letrada. Já em 1538, igrejas paroquiais inglesas foram ordenadas a equiparem-se com uma Bíblia Inglesa destinada à leitura pública; e em 1539 uma tradução oficial foi publicada. Ao disponibilizar a Bíblia às pessoas comuns, a imprensa auxiliou a ideologia da Reforma de transferência da autoridade espiritual dos padres para as consciências individuais⁹ (ACHINSTEIN, 2001, p. 52) [Tradução da autora].

⁹ “In England, the effects of printing were speeded by the Protestant Reformation, which from the beginning was a Bible-centred, literate movement. As early as 1538 English parish churches had been ordered to equip themselves

Com o advento da invenção da prensa mecânica por Johann Gutenberg, no século XV, o que paulatinamente possibilitou um maior acesso à Bíblia, tanto por questões de linguagem (por esta agora estar disponível em inglês), como também sob o ponto de vista econômico (visto que, com a prensa, a produção de material literário se tornava consideravelmente mais barata), cria-se bases para um processo de alfabetização que será direta e indiretamente incentivado pela própria Igreja Anglicana. O conjunto desses fatores nos permite compreender a ampliação do acesso à cultura letrada na Inglaterra e, sobretudo, a dimensão que esta viria a ocupar no século XVII e o protagonismo que os impressos tiveram nos conflitos que o marcaram.

Dessa forma, isso suscitou um alargamento das possibilidades de reflexão e construção de ideias e teorias por parte do indivíduo comum sobre os mais diversos assuntos, pois agora um número maior de pessoas tinha a possibilidade de ler a Bíblia e tecer sobre ela suas próprias interpretações, sem passar pelo filtro que seriam os párocos. Além de incentivar o processo de alfabetização, abriu-se assim a possibilidade dos mais diversos grupos buscarem na Bíblia soluções para seus problemas diários, já que “A tradução da Bíblia para o inglês tornou-se acessível a grupos sociais novos e mais amplos, incluindo artesãos e mulheres, que liam sobre seus próprios problemas e possíveis soluções no texto sagrado”. (HILL, 2003, p. 25).

Além disso, com um material inquestionavelmente autorizado, agora à disposição para consulta direta de modo a embasarem suas reflexões e opiniões, abriam-se as portas para a possibilidade de um questionamento fundamentado por parte de uma parcela mais plural da sociedade. Sob os impactos de toda essa situação na sociedade, Hill defende a percepção de que isso acarretou uma verdadeira “revolução cultural” na Inglaterra:

A disponibilidade da Bíblia em inglês foi um grande estímulo ao aprendizado da leitura; e isso por sua vez assistiu ao desenvolvimento de publicações baratas e distribuição de livros. Foi uma revolução cultural de proporções sem precedentes, cujas consequências não podem ser subestimadas. O acesso direto ao texto sagrado deu aos leigos uma sensação de segurança que antes lhes faltava, o que serviu para fortalecer críticas de longa data à Igreja e ao clero. (HILL, 2003, p. 32).

with an English Bible for public reading; and in 1539 an official translation was published. By putting the Bible into the common people's hands, printing assisted the ideology of the Reformation in its transfer of spiritual authority away from priests towards individual consciences”.

Outro fator a ser levado em consideração é, notadamente, a forte marca da oralidade que permeava esses impressos. Tal como as práticas de escrita, as práticas de leitura também sofreram transformações ao longo do tempo (CHARTIER, 1994). No contexto da primeira modernidade, o hábito da leitura silenciosa, por exemplo, não era popularizado da forma que é hoje, imperando, então, a leitura em voz alta. A própria estruturação do texto, bem como o emprego de certas palavras, em vários desses impressos, são indícios de que tal texto havia sido pensado para uma leitura compartilhada, que o texto fosse lido para terceiros. Essas práticas de comunicação potencializavam ainda mais o poder de difusão de ideias desses impressos, alimentando um mercado que demonstrava estar sedento por informação, algo que era alimentado pela própria crise política.

Com tais desdobramentos, no século XVII o meio impresso se tornou um veículo de atuação política de extrema importância, como coloca Achinstein: “os impressos eram percebidos como vitais para causas políticas mesmo pelos mais humildes dos ativistas políticos”¹⁰ (ACHINSTEIN, 2001, p. 61) [Tradução da autora]. Com a imprensa se expandindo e a leitura e a escrita estando mais bem disseminadas entre diferentes parcelas socioculturais, os impressos como panfletos, periódicos, *broadsides* e petições formaram uma plataforma que, devido às suas características, teve o potencial de atingir desde os segmentos mais marginalizados da população inglesa, até o mais alto escalão do Exército.

Os impressos se constituíram, assim, em uma arena de embate político que estabeleceu uma via de mão dupla com o próprio processo de sublevação política: enquanto as publicações são potencializadas pelas consequências acarretadas pelas alterações políticas, elas também servem para inflamá-las e edificá-las. Formava-se uma consciência cada vez maior sobre a forma de se fazer política dentro dessa “nova arena pública” (LAKE; PINKUS, 2006, p. 290). Pauta-se atualmente entre os especialistas do período a teoria de que esse cenário de expansão dos impressos e do mercado livreiro fomentou na Inglaterra seiscentista a ascensão de certa esfera pública, perspectiva aprofundada por Alexandra Halasz em “*The marketplace of print*” (HALASZ, 2006), por exemplo. Na análise de Halasz, o panfleto foi um dos mais importantes protagonistas

¹⁰ “Print was perceived even by these most humble of political activists as vital to their cause”.

para o desenvolvimento do mercado dos impressos e para a criação dessa esfera pública, em parte por ser um veículo literário que proporciona grande liberdade aos sujeitos (HALASZ, p. 14). A partir de uma orientação marxista, para Halasz o desenvolvimento da esfera pública está ligado ao surgimento e aprimoramento de um mercado, no caso, de discursos:

A condição *sine qua non* de uma esfera pública é a possibilidade de acesso a posições “produtoras” e “consumidoras” no discurso público. Embora nem a posição de “produção” nem a de “consumo” estejam limitadas a textos, muito menos a textos impressos, é a conveniência da tecnologia que possibilita a publicidade de uma esfera pública.¹¹ (HALASZ, 2006, p. 18) [Tradução da autora].

O que se coloca em pauta, então, não é a evidenciação de uma dada esfera pública absolutamente alinhada à concepção popularizada por Jürgen Habermas (HABERMAS, 1984), que identificou na Inglaterra do século XVIII um ambiente de circulação de informação absolutamente livre, fruto dos adventos do protestantismo e do capitalismo, onde sujeitos públicos e privados poderiam, de forma racional, absorver informações de modo a embasarem seus posicionamentos sobre assuntos do cotidiano do reino, tomando parte na livre formulação de “opiniões públicas”. Peter Lake e Steve Pincus, por exemplo, não refutam completamente as considerações de Habermas (LAKE & PINCUS, 2006, p. 291). Para eles, de fato, a esfera pública que o autor identifica na Europa setecentista diferia da identificada por eles na Inglaterra pós-Reforma. A proposição de abordagem dos autores se pauta justamente no entendimento do processo de constituição dessa esfera pública do século XVIII como calcada em suas antecessoras, do final do século XVI e daquelas da primeira e da segunda metades do século XVII. Eles propõem, então, uma narrativa sobre a transformação do conceito de esfera pública (LAKE & PINCUS, p. 289).

Quais foram então os aspectos mais importantes da transformação na esfera pública que descrevemos? Primeiro, estamos enfatizando o aumento quantitativo da discussão pública. Houve um crescimento exponencial dos números da produção de panfletos, broadsides e poemas. A intensidade e extensão da atividade política durante as Guerras Cívicas e a crise da exclusão não têm paralelos antes de 1640. [...] Uma mudança quantitativa dessa magnitude

¹¹ “The *sine qua non* of a public sphere is the possibility of access to both “producing” and “consuming” positions in public discourse. Though neither “producing” and nor “consuming” positions are limited to texts, let alone printed texts, it is the convenience of the technology that enables the publicity of a public sphere”.

representa, de fato, uma profunda mudança qualitativa.¹² (LAKE & PINCUS, 2006, p. 289) [Tradução da autora].

O que está sendo colocado em evidência com essas perspectivas é a forma como estes impressos, com destaque para os panfletos, potencializaram os debates e disputas travadas nas Guerras Civis, alargando o espaço de discussões tanto no campo temático, como também na variedade de sujeitos que agora se colocavam como comunicadores políticos (LAKE & PINCUS, p. 290). Além disso, os autores pontuam também a característica da regularidade que passa a existir sobre a prática da disseminação do debate político para além do escopo das autoridades. Uma prática que até então era identificada de forma episódica, por vezes até incentivada pelo próprio governo para angariar apoio a certa política ou posicionamento, passa a fugir do controle do mesmo e se estabelecer como uma esfera de debate contínuo:

Em segundo lugar, a distinção que traçamos entre as esferas públicas anterior e posterior é a diferença entre o episódico e o regular. A esfera pública pós-Reforma começou como aberturas ocasionais e oportunistas, e encerramentos de debates sobre um conjunto limitado de questões. Em muitos casos, isso foi iniciado pelo regime, ou às vezes por elementos dentro dele, a fim de gerar apoio para sua política. Cada vez mais, o estado era incapaz de colocar o gênio de volta na garrafa, tanto porque outras forças, mais ou menos opositoras, viam a esfera pública como um palco no qual poderiam expor suas queixas e circular suas reclamações, como também porque o público exigia cada vez mais informações. Nas décadas de 1640 e 1650, a regularidade com que ambos os lados (e facções dentro de cada grupo) atraíam o público transformava o ocasional em normal. Essa regularidade criou atores políticos com um senso cada vez mais autoconsciente e sofisticado da maneira de jogar política nessa nova arena pública.¹³ (LAKE & PINCUS, p. 289-290) [Tradução da autora].

¹² “What then were the most important aspects of the transformation in the public sphere that we have described? First, we are emphasizing the sheer quantitative increase of public discussion. There was an exponential growth in the number of pamphlets, broadsides, and poems produced. The intensity and extent of political activity during the Civil Wars and the exclusion crisis have no parallels prior to 1640. [...] A quantitative change of this magnitude represents, in fact, a profound qualitative change”.

¹³ “Second, the distinction we draw between the earlier and later public spheres is the difference between the episodic and the regular. The post-Reformation public sphere began as occasional and opportunistic openings and shutting-down of debate on a limited set of issues. In many cases, this was initiated by the regime, or sometimes by elements within it, in order to generate support for its politics. Increasingly, the state was unable to put the genie back in the bottle, both because other, more or less oppositional forces saw the public sphere as a stage upon which they could air their grievances and circulate their complaints and because the public increasingly demanded information. In the 1640s and 1650s, the regularity with which both sides (and factions within each group) appealed to the public transformed the occasional into the normal. This regularity created political actors with an increasingly self-conscious and sophisticated sense of the way to play politics in this new public arena”.

Exemplos desses atores políticos mencionados por Lake e Pincus podem ser encontrados nos próprios grupos radicais que atuaram durante as Guerras Civis. Conforme enfatizado por Nicholas McDowell (2003), esses sujeitos percebiam nessa esfera criada pelos impressos uma rica oportunidade de atuar politicamente não só veiculando suas ideias, mas usando dessa arena também para construir, moldar e mesmo disputar suas identidades (MCDOWELL, 2003). Evocar uma dada situação socioeconômica, por exemplo, sobretudo com uma conotação de humildade e pobreza, ainda que essa não fosse necessariamente a realidade daqueles sujeitos, era uma estratégia retórica empregada por muitos desses grupos radicais, que buscavam mobilizar empatias, opiniões e paixões para consigo e, conseqüentemente, suas ideias e reivindicações. Dentro dessa “retórica do sofrimento” (COAST, 2019, p. 73), há também a questão da busca por se tentar mobilizar o imaginário protestante anglicano que tendia a enxergar a pobreza de forma idealizada, argumentando que os mais simples eram os que conseguiam compreender melhor as verdades da Bíblia (COAST, 2019, p. 74), estabelecendo a relação de que esses “povos pobres e oprimidos da Inglaterra”¹⁴ eram também o povo de Israel.

Conseqüentemente, evidencia-se, assim, que a forma como eram percebidos pelo público leitor em meio às Guerras Civis configurava uma parcela relevante de sua própria atuação política e religiosa. Isso evoca os postulados de Roger Chartier acerca das lutas de representação, cujo objetivo é o ordenamento da estrutura social, onde “as identidades sociais são resultado de uma relação de força entre as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar; e a definição, de aceitação ou de resistência, que cada comunidade produz de si mesma” (CHARTIER, 1991, p. 183). As representações que construíam de si mesmos (bem como de seus oponentes) criavam um verdadeiro cenário de disputas de representações sociais, políticas e culturais (ROBERGE, 2017) que, ao analisarmos panfletos, periódicos e *broadsides* publicados por esses grupos, tinham tanto peso e importância para uma agência política frutífera, quando disputas de posicionamentos propriamente ditos¹⁵.

¹⁴ Título de um panfleto *Digger*, grupo que fazia largo uso dessa estratégia, datado de abril de 1649: “*A Declaration from the Poor Oppressed People of England*”, literalmente “Uma Declaração do Povo Pobre e Oprimido da Inglaterra”. WINSTANLEY, et al. *A Declaration of the Poor Oppressed People of England*. Londres, 1649. *Early English Books Online*, 13 de setembro de 2019.

¹⁵ Sobre as lutas de representação envolvendo grupos radicais durante as Guerras Civis, em particular *Diggers*, *Levellers* e *Ranters*, ver: ROBERGE, L. B. “O povo pobre e oprimido da Inglaterra?: as representações *Diggers* na Inglaterra

Dentro dessa chave de análise, há o imperativo de se pensar a mobilização de certa “opinião pública” por parte desses grupos e sujeitos. Nesse contexto, Zaret atrela a “invenção da opinião pública” às petições (ZARET, 1996), de forma mais particular. Levando em consideração as previamente mencionadas características desses impressos, bem como as transformações de natureza pelas quais estavam passando no período, o autor identifica que as petições tiveram um papel central na “invenção” dessa opinião pública por apelarem a certo “corpo anônimo”, um “público”, um “coletivo imaginado”, de modo a legitimarem as ideias ou demandas que estavam veiculando (ZARET, 1996, p. 1498). Isso nos leva à questão da mobilização das identidades coletivas como estratégia política dentro do contexto das Guerras Cívicas, com a coletividade operando como legitimadora de discursos: “Dessa forma, a opinião pública foi ‘inventada’ como um conceito legítimo no início dos anos 1640, quando as petições assinadas por milhares de pessoas começaram a ser apresentadas ao Longo Parlamento” (COAST, 2019, p. 52).

Pautemo-nos, portanto, de forma mais particular sobre a forma como essas questões aparecem em impressos relacionados ao grupo radical dos *Diggers*, por exemplo. Em termos introdutórios, os *Diggers* foram um grupo que atuou sobretudo em prol da restauração de terras comunais que haviam passado pelo processo da política de cercamentos, defendendo que a propriedade da terra era uma violação às leis divinas. Além disso, também eram cristãos anticlericais contrários à monarquia, pregavam a ausência de hierarquia entre as pessoas e partilhavam de crenças milenaristas. A atuação do grupo consistiu em publicar panfletos e *broadsides* onde partilhavam suas perspectivas sobre os caminhos que a Inglaterra deveria tomar para estar de acordo com as leis divinas, além de promoverem ocupações agrícolas em terrenos cercados que, anteriormente, eram comunais, de modo a chamarem atenção para sua causa e o estilo de sociedade que defendiam. Entre 1649 e 1652 eles publicaram cerca de 18 panfletos e *broadsides*, acabando por se desarticularem devido a sucessivas repreensões por parte das autoridades.

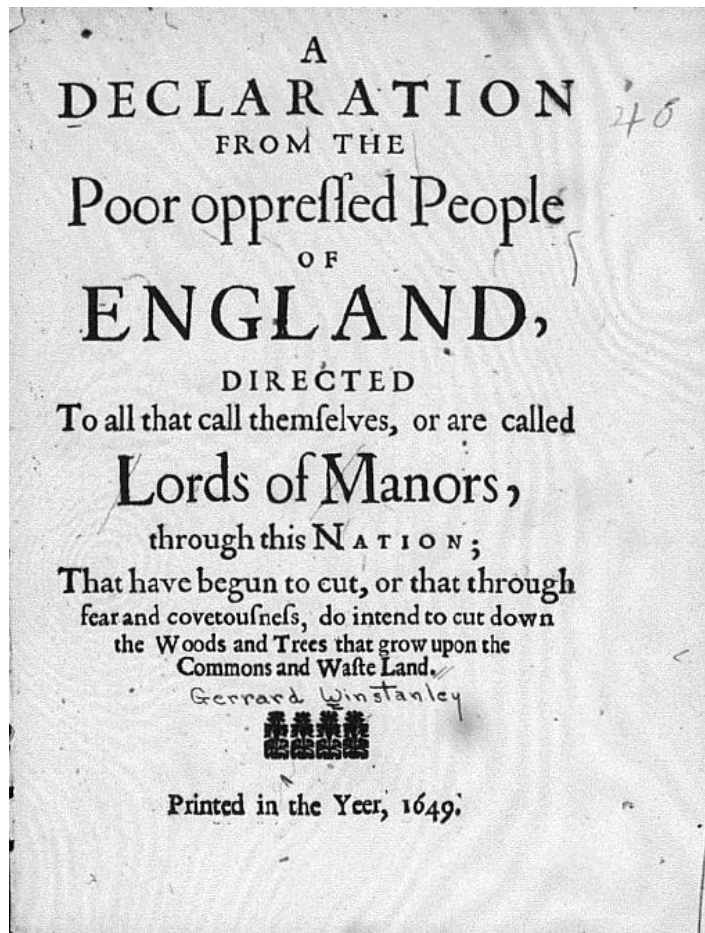
Revolucionária (1607-1652)”. In: XXIX Simpósio Nacional de História - contra os preconceitos: história e democracia, 2017, Brasília. **Anais do XXIX Simpósio Nacional de História - contra os preconceitos: história e democracia**, 2017. p. 3-16.

Os *Diggers* fizeram uso tanto da questão da mobilização de uma representação de coletivo em seus panfletos e *broad-sides*, quanto da “retórica do sofrimento”, ao alegarem ser agricultores empobrecidos, passando por uma grave situação de penúria, e que, portanto, representavam os pobres da Inglaterra¹⁶. Esses “cavadores” adentraram a arena política inglesa em um momento de particular tensão para o parlamento: abril de 1649, alguns meses após a impopular execução¹⁷ do rei Charles I, julgado culpado de traição pelo parlamento. Conseqüentemente, vivia-se um contexto no qual o parlamento buscava legitimar e consolidar a jovem República, oficialmente instaurada no dia 19 de maio do mesmo ano. Conforme é possível observarmos no frontispício abaixo, este panfleto carece de diversas informações relativas a seu processo de impressão e comercialização:

¹⁶ John Gurney, ao rastrear as trajetórias de alguns dos indivíduos que integraram o grupo dos *Diggers* evidenciou que muitos desses sujeitos tiveram trajetórias muito mais heterogêneas, e partiam de situações socioeconômicas e culturais muito mais plurais do que alegavam em seus panfletos, como foi o caso do notório *Digger* Gerrard Winstanley, que teve acesso a uma educação formal e era um comerciante em Londres, até que veio a falência e necessitou se mudar para o campo (GURNEY, 2007).

¹⁷ Charles foi decapitado em 30 de janeiro de 1649.

Imagem 2: A Declaration from the Poor oppressed People of England, 1649.



Fonte: “The English Digger Writings – A chronological index to the publications of Gerrard Winstanley and the Diggers, 1648-1652”. Disponível em: <http://www.diggers.org/digger_tracts.htm>. Acesso em: 26/06/2018.

No frontispício acima, a primeira informação é o título do panfleto: “Uma Declaração do Povo Pobre e Oprimido da Inglaterra, Direcionada A todos aqueles que se auto intitulam, ou que são chamados de, Senhores Proprietários; que começaram a cortar, ou que através do medo e da cobiça, intencionam a cortar as florestas e árvores que crescem nos terrenos comunais e nos terrenos baldios”¹⁸ [Tradução da autora]. Nota-se o destaque denotado às palavras “declaração” (*declaration*), “povo pobre e oprimido” (*poor oppressed*), “Inglaterra” (England) e “Senhores Proprietários” (*Lords of Manors*), enfatizando a ideia de que o panfleto fala em nome de uma

¹⁸ Essa é a cópia da Biblioteca Britânica, parte da coleção *Thomason Tracts*, acessada através da plataforma *Early English Books Online* (EEBO).

coletividade – o povo pobre e oprimido de toda a Inglaterra – ao passo que também destaca seu interlocutor intencionado – os proprietários. Abaixo do título, temos um pequeno ornamento tipográfico, no formato do que parecem ser quatro flores iguais, e a tipografia utilizada é a *Roman Type*. Ao fim da página, temos a única informação sobre a procedência do panfleto: de que foi impresso no ano de 1649.

Nenhum local de impressão, nenhum impressor, nenhum livreiro e, aparentemente, nenhum autor. Contudo, na última página do panfleto (que conta com oito páginas no total, sendo sete escritas e uma em branco), após a frase que o encerra atestando “Assinado para e em prol de todos os pobres e oprimidos da Inglaterra, e de todo o mundo”¹⁹ (WINSTANLEY *et al*, 1649) [Tradução da autora], constam 45 nomes reivindicando a autoria do panfleto. Uma quantidade significativamente substancial de signatários, associada à ênfase tanto do título quanto da frase final do panfleto, que evoca uma forte ideia de coletividade, de que estão falando em prol de todos os pobres e oprimidos da Inglaterra, configuram, assim, aparatos materiais que auxiliam a estratégia retórica do próprio texto.

Entretanto, logo abaixo do título do panfleto, há uma anotação onde se lê “Gerrard Winstanley”, muito provavelmente feita por George Thomason ao adquirir o panfleto, pois era de seu feitio atribuir autorias ou datas de aquisição ao incorporar mais um impresso à sua coleção. É interessante percebermos como, apesar de o panfleto conter a assinatura de 45 nomes, Thomason julgou suficiente atribuí-lo à Gerrard Winstanley. O motivo para tanto pode estar relacionado ao fato de que Winstanley já possuía um histórico de produção de panfletos religiosos antes de seu envolvimento com os *Diggers*²⁰, podendo então já ser uma figura conhecida dentro do meio livreiro nesse contexto. Além disso, Winstanley também ficou sob os holofotes da imprensa de forma particular quando da ocupação da Colina de São Jorge²¹, por ter sido um dos responsáveis por dialogar com as autoridades em nome do grupo (CURELLY, 2010, p. 47).

¹⁹ “Signed for and in the behalf of all the poor oppressed people of England, and the whole world”.

²⁰ Gerrard Winstanley publicou cinco panfletos religiosos antes de se envolver com os *Diggers* em 1649, foram eles: *The Myserie of God Concerning the Creation Mankind whole* (1648), *The Breaking of the Day of God* (1648), *The Saints Paradise* (1648), *Truth Lifting up its Head above Scandals* (1648) e *The New Law of Righteousness* (1649). Todos os panfletos estão disponíveis na *Thomason Tracts*.

²¹ Em abril de 1649 os *Diggers* ocuparam a Colina de São Jorge, nos arredores de Londres, sendo esse evento considerado o “surgimento” do grupo no contexto radical das Guerras Civis.

Logo, a autoria atribuída por Thomason diz respeito muito mais ao nome, dentre os “autores” signatários, que já lhe era familiar, do que a uma concepção de atribuir o processo material da escrita em si à Winstanley de modo exclusivo. Isso nos leva a refletir sobre a questão da atribuição de autoria ou ausência da mesma nesse contexto. Partimos de uma concordância com a abordagem de Chartier, que problematiza a questão da chamada “função-autor”, que advém da consideração do autor como “uma função de classificação dos discursos” (CHARTIER, 2012, p. 29), propondo se distanciar da exploração deste enquanto indivíduo unicamente responsável pela obra, alargando assim as possibilidades de interpretações sobre autorias e anonimato

Trata-se, portanto, de considerar o autor como uma função variável e complexa do discurso, e não a partir da evidência imediata de sua existência individual ou social. Do que decorre a constatação fundamental: “a *função autor* é característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade” (CHARTIER, 2012, p. 27).

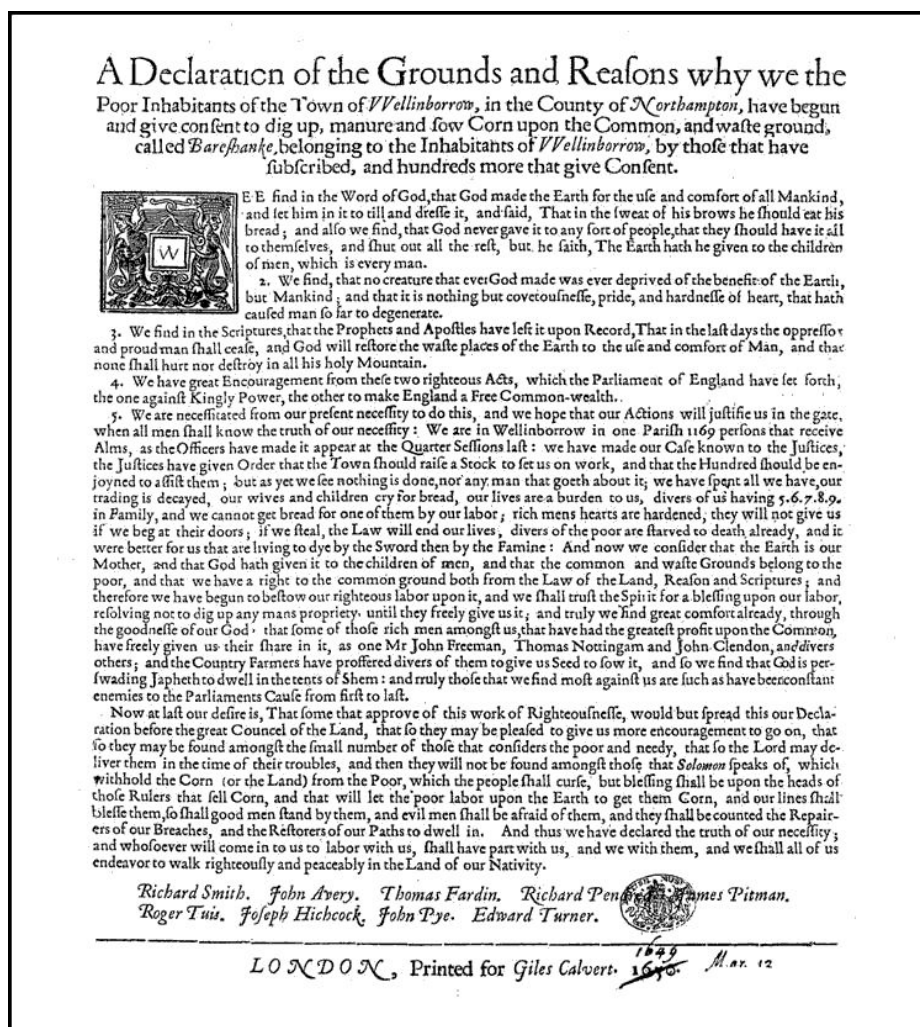
Nesse sentido, “o autor” alarga-se para muito além de um nome particular assimilado a um texto. Para os impressos seiscentistas, significa que a autoria deve ser considerada para além do(s) nome(s) que consta(m) assinado(s) ao final de um panfleto ou *broadside* – e que, na eventualidade da virtual ausência desse tipo de referência (no caso, um panfleto onde não constam quaisquer nomes assinados, caracterizando-o então como anônimo), essa ausência também denota uma caracterização ao discurso ali contido. Onde há medo de identificação, provavelmente há medo de uma eventual censura e conseqüente perseguição por conta do teor do discurso ali veiculado. Chartier também diferencia “função autor” de “produtor(es) do texto”, e atribui ao “autor” uma ideia de aglutinação de identidades, de “ficção”.

Logo, essa “função autor” [...] é, de início, uma função de classificação dos discursos que permite as exclusões ou as inclusões em um *corpus*, atribuível a uma identidade única. Ela é, nesse sentido, fundadora da própria noção de obra e caracteriza certo modo de existência em comum de alguns discursos que são atribuídos a um único lugar de expressão e, por isso, ela própria é a responsável pela noção de escrita. [...] Enfim, essa função é produzida por operações complexas que se estabelecem no afastamento radical entre o nome do autor e o indivíduo real, entre uma categoria do discurso e o eu subjetivo. [...] Disso decorre a ideia de uma função que conduz de uma pluralidade de posições de autores, a uma individualidade autoral única ou, ao contrário, de uma função que é princípio de identificação do discurso e que pode ser possivelmente

atribuída a diferentes indivíduos, concorrentes ou colaboradores. (CHARTIER, 2012, p. 29-30).

Abaixo segue exemplo de um *broadside Digger* publicado em 1649.

Imagem 3: “A Declaration of the Diggers of Wellingborough”, 1649.



Fonte: “A Declaration by the Diggers of Wellingborough”. Disponível em:
 <<http://www.rogerlovejoy.co.uk/philosophy/diggers/diggers3.htm>>. Acessado em 26/06/2018.

O título do *broadside* é “Uma Declaração dos motivos e razões pelos quais nós, os pobres habitantes do município de *Wellingborough*, no condado de *Northampton*, já começamos e demos nosso consentimento para cavar, adubar e semear grãos nas terras Comuns e nos terrenos vazios, chamados *Bareshanke*, pertencentes aos habitantes de *Wellingborough*, para aqueles subscritos e centenas mais que também consentem” [Tradução da autora]. A frase “uma declaração dos

motivos e razões pelos quais nós os [...]” aparece em destaque. Há a utilização de duas tipografias, a *Roman Type* e a *Italic Type*, esta última sendo utilizada para denotar ênfase, como no caso dos nomes dos autores, do impressor e da palavra “Londres”, que, além disso, está escrita toda em letras maiúsculas. A letra capitular, um “W”, ao que parece, é uma xilogravura de dois homens alados, portando coroas, cujas partes inferiores do corpo parecem ter características antropozoomórficas. Ornamentos desse tipo, bem como o uso de mais de uma tipografia, são atributos que encareciam um pouco um impresso, nos fornecendo alguns indícios sobre sua origem, bem como do público ao qual era intencionado.

Diferentemente do caso do panfleto, esse *broadside* conta com mais informações a respeito de sua publicação: há nove nomes signatários (mais uma vez enfatizando a questão da representação de uma dada coletividade), além do local de impressão, Londres, e do livreiro para quem ele foi impresso: Giles Calvert, um conhecido publicador de impressos das mais variadas vertentes radicais. Novamente temos algumas interferências de George Thomason: a data de impressão que consta no *broadside* é 1650, mas o livreiro anotou a data “12 de março de 1649”. Conforme mencionado anteriormente, sabe-se que era hábito de Thomason anotar nos impressos as datas em que ele os adquiriu, dessa forma, nos deparamos com o mistério de ele ter atribuído uma data anterior à data que consta impressa. Uma vez que esse *broadside* não consta nas entradas da Companhia dos Estacionários, podemos apenas supor que talvez tenha se tratado de um erro de impressão do ano e que, talvez, Thomason tenha anotado o ano correto.

Assim, era um verdadeiro mundo de possibilidades que se conjurava dentro da expansão do mundo impresso em meio ao caos político das Guerras Cívicas, abrangendo os mais diferentes grupos e perspectivas. Diversos são os obstáculos e dificuldades no caminho do/a historiador/a que se propõe a trabalhar com panfletos e demais impressos (sobretudo os de natureza radical ou potencialmente sediciosa e clandestina) nos diferentes contextos da Primeira Modernidade. A ausência de registros de publicação dos “textos perigosos”, bem como a própria fragilidade de seu material, visto que panfletos eram publicações de características efêmeras, fizeram com que muitos desses documentos fossem perdidos ao longo do tempo. Mas, graças a George Thomason, ao menos conseguimos reconstruir algumas amostragens do que foi o mundo dos

panfletos durante a Inglaterra do século XVII, e o papel crucial desempenhado por eles durante as Guerras Civas, em prol das mais diversas causas e grupos políticos.

Referências Bibliográficas:

ACHINSTEIN, Sharon. "Texts in conflict: the press and the Civil War". In: KEEBLE, N. H. (ed.). **The Cambridge Companion to Writing of the English Revolution**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

BARNARD, John. **London Publishing, 1640-1660: Crisis, Continuity and Innovation**. Book History, Baltimore, vol. 4, p. 1-16, 2001.

CHARTIER, Roger. "O mundo como representação". **Estudos avançados**, v. 11, n. 5, 1991. pp. 173-191.

_____. **O que é um Autor?** Revisão de uma genealogia. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

_____. **The Order of the Books**. Readers, Authors and Libraries in Europe between the Fourteenth and Eighteenth Centuries. Stanford: Stanford University Press, 1994.

COAST, David. Speaking for the people in Early Modern England. **Past and Present**, n. 244, 2019. pp. 51-88.

CORNS, Thomas N. **A History of Seventeenth Century English Literature**. Oxford: Blackwell Publishing, 2007.

CRESSY, David. **Literacy and the Social Order** – Reading and writing in Tudor and Stuart England. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

CURELLY, Laurent. **An Anatomy of an English Radical Newspaper: *The Moderate* (1648-9)**. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2017.

_____. "Our Digging upon that common is the talk of the whole land": The story of the Surrey Diggers as told by Contemporary Newsbooks". *XVII-XVIII. Revu de la société d'études anglo-américaines des XVIIe et XVIIIe siècles. Diffusion de l'écrit dans le monde anglophone*. 2010. pp. 47-62.

GREEN, Ian; PETERS, Kate. Religious publishing in England 1640-1695. In: BARNARD, John; MCKENZIE, D. F. (ed.) **The Cambridge History of the Book in Britain**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

GURNEY, John. **Brave Community**. The Digger movement in the English Revolution. Manchester: Manchester University Press, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança Estrutural da Esfera Pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HALASZ, Alexandra. **The marketplace of print: Pamphlets and the public sphere in early modern England.** Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

HILL, Christopher. **A Bíblia Inglesa e as revoluções do século XVII.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

LAKE, Peter; PINCUS, Steve. Rethinking the Public Sphere in Early Modern England. **Journal of British Studies**, Cambridge, vol. 45, n. 2, p. 270-292, 2006.

LIMA, Verônica Calsoni. Uma narrativa da Revolução Inglesa por meio de seus impressos: George Thomason e sua Coleção (1640-1660). In: XIX Semana de História da UNESP – História, leitura e cultura midiática, 2014, Franca, **Anais da XIX Semana de História da UNESP.** Franca: UNESP, 2014. p. 102-115.

MCDOWELL, Nicholas. **The English Radical Imagination: Culture, Religion and Revolution, 1630-1660.** Oxford: Clarendon Press, 2003.

RAYMOND, Joad. **Pamphlets and Pamphleteering in Early Modern Britain.** Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

_____. **The Invention of the Newspaper: English Newsbooks, 1641-1649.** Oxford: Oxford University Press, 1996.

ROBERGE, L. B. “‘O povo pobre e oprimido da Inglaterra’: as representações Diggers na Inglaterra Revolucionária (1607-1652)”. In: XXIX Simpósio Nacional de História - contra os preconceitos: história e democracia, 2017, Brasília. **Anais do XXIX Simpósio Nacional de História - contra os preconceitos: história e democracia**, 2017. p. 3-16.

ROBERTSON, Randy. **Censorship and conflict in Seventeenth-Century England.** The Subtle Art of Division. Pennsylvania State University Press: Pennsylvania, 2009.

SHEPARD, Leslie. **The History of Street Literature.** The Story of Broadside Ballads, Chapbooks, Proclamations, News-Sheets, Election Bills, Tracts, Pamphlets, Cocks, Catchpennies, and other Ephemera. London: David & Charles, 1973.

TUBB, Amos. “Independent Presses: The Politics of Print in England During the Late 1640s”. **The Seventeenth Century**, Londres, vol. 27, n. 3, p. 287-312, 2013.

WILTENBURG, Joy. **Disorderly Women and Female Power in the Street Literature of Early Modern England and Germany.** Charlottesville: University Press of Virginia, 1992.

ZARET, David. “Petitions and the ‘Invention’ of Public Opinion in the English Revolution”. **American Journal of Sociology**, v. 101, n. 6, 1996. pp. 1497-1555.

Introdução e aclimação de seringueiras brasileiras na África colonial

Introduction and acclimatization of Brazilian rubber trees in colonial Africa

Ruben Souza

Graduado em História

Universidade Federal de Santa Catarina

rubensouzass@gmail.com

Recebido em: 10/08/2018

Aprovado em: 05/07/2019

Resumo: Os trânsitos biológicos entre a América Latina, Ásia e África foram recorrentes, ao menos, a partir do século XV. Alguns gêneros como a melancia, o caju e a banana transitaram nestes quadros. Com a ascensão de uma economia borracheira, no segundo quartel do século XIX, a seringueira entrou nestas rotas. Com a “Partilha da África”, a busca pela rentabilidade das colônias estimulou uma exploração sem precedentes dos recursos naturais de borracha na África central. Uma miríade de espécies nativas e de algues coexistiram ainda nas tentativas de culturas de seringueiras. Este artigo tem como objetivo elucidar alguns matizes acerca da introdução de espécies brasileiras na África central, bem como medir sua relação com o colonialismo nos quadros de uma história ambiental da África.

Palavras-chave: Seringueiras; África colonial; Brasil.

Abstract: The biological exchange between Latin America, Asia and Africa was common since 15th century. Species like watermelon, cashew-nut and bananas transited in this period. With the rising of a rubber economy during the 19th century, the rubber trees joined these routes. The “Scramble for Africa” and the rush to make the colonies profitable also stimulated a pioneer exploration of rubber resources in central Africa. Rubber trees from all over the world also were introduced in the rubber plantations. This article aims to elucidate some aspects about the introduction of Brazilian species in central Africa, and measure its relation with colonialism through an environmental history approach.

Keywords: Rubber trees; colonial Africa; Brazil.

Introdução

No dia 9 de agosto de 1887, o Dr. Frederico José de Santa-Anna Nery (1848-1901) proferiu uma conferência à Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, na “augusta presença de S. A. o Sr. Conde d’Eu” (NERY, 1887). Nesta conferência, Santa-Anna Nery tratou do Povoamento da

Amazônia. Brasileiro radicado em Paris, foi um dos propagandistas do Império brasileiro na Europa, tendo publicado, entre outras obras, o livro *Le Pays des Amazones*.¹ Ao falar do norte brasileiro, tendo dedicado atenção especial ao descaso com a Amazônia e da dependência da região do comércio da borracha, projetou uma das causas para um possível descenso da economia amazônica na exploração “séria do valle do Congo, onde, conforme afirma Stanley, abunda gomme elástica de primeira qualidade”.

Mas se o aspecto econômico da borracha suscitou debates em finais do século XIX e início do século XX, a exploração das potencialidades econômicas de outras terras e florestas também foi um mecanismo discursivo, tanto no que tange a “defesa” da borracha brasileira no exterior, quanto na propaganda que a expansão colonial na África motivou. Colunistas brasileiros e missionários e escritores francófonos, não raro, buscaram exacerbar, positiva ou negativamente, os efeitos da economia da borracha, na Amazônia, no Gabão e no Congo. Se Santa-Anna Nery e escritores como Edmond Chapel acreditavam em uma possível sobrepujança da borracha congoleza à da América Latina (CHAPEL, 1892, p. 177), colunistas de jornais brasileiros como o *Jornal do Commercio*, de Manaus, enfatizavam a preponderância e qualidade superiores da borracha amazônica, e a claudicante extração no Congo, que [para o colunista] tendia ao desaparecimento.² A entonação laudatória de alguns escritores e a crítica de outros convergiu para a manutenção da produtividade da exploração das matas, e em alguns casos, para a otimização dos métodos de extração, tendo o impacto ambiental da exploração econômica balizado, ainda que inconscientemente, alguns dos escritores engajados nos estudos da economia das seringueiras.

Vale lembrar ainda que a introdução de espécies de seringueiras de outras regiões na África e sudeste asiático foi uma das políticas imperiais britânica, francesa, alemã e holandesa, com vistas ao incremento da produtividade, fomentando uma “troca de materiais botânicos” em contexto colonial (DEAN, 1989). Nestes casos, o “Imperialismo ecológico” não se operou somente pela emergência de “neoeuropas” e sua biota portátil nas áreas desmatadas (CROSBY, 2011, p. 100, 171), mas também pelo hibridismo de plantas oriundas da Ásia, América Central, América Latina, bem como de outras regiões da África, evidenciando como, mesmo por intermédio da ação colonial, as permutas biológicas entre continentes não necessariamente obedeceram o fluxo

¹ Publicado em 1885, foi apenas uma das muitas obras de Santa-Anna Nery dedicadas à Amazônia. Foi proprietário e colaborador de instituições como a *Revue du Monde Latin* e da *Société internationale d'études brésiliennes*. Acerca de Santa-Anna Nery, e sua trajetória, ver também CARNEIRO, 2013.

² Ver a coluna *Interesses Comerciais: A alta da borracha*. *Jornal do Commercio*, Manaus, 17 de agosto de 1904.

imperialista de poder (BEINART, MIDLETON, 2009).³ Ademais, frutas tropicais como a banana, o ananás, a melancia, a papaia, o caju, a manga e outros gêneros alimentícios cultivados por exemplo em Moçambique e no Brasil transitaram por águas oceânicas desde o século XV, entre a América, a costa da África e a Ásia (GUERRA, 1936; CORREA, 2010).

Este trabalho tem por fito lançar luz sobre um capítulo pouco conhecido nos quadros da história ambiental da África colonial. Objetiva-se analisar as trocas e os processos de aclimação de seringueiras brasileiras (notadamente a *Hevea brasiliensis* e a *Manihot glaziovii*) na África central enfatizando como o transplante de mudas e a invasão biológica de seringueiras no continente africano foram produtos da exploração desmesurada e da derrubada das matas nativas nas regiões do Gabão, Congo francês (atual Congo-Brazzaville), Estado Independente do Congo (atual Congo-Kinshasa) e África Oriental Alemã (atual Tanzânia), e como o extrativismo ostensivo da(s) borracha(s) africana(s) esteve intimamente relacionado ao colonialismo e à crença na racionalização da agricultura. Saliento, entretanto, que apesar da associação entre colonialismo e agricultura “inteligente”, a grandiloquência e retórica do discurso não conseguiu suplantar, em diversas instâncias, os limites impostos pela natureza e as dificuldades da cultura da borracha nos espaços coloniais. Para tanto, foi coligida uma literatura escrita por estudiosos e missionários que estiveram na região e atentaram para os processos agrícolas, bem como alguns artigos da imprensa brasileira que alguma atenção dedicaram aos estudos correntes na outra margem do Atlântico. O afã no desenvolvimento de uma “ciência colonial”, neste caso, a botânica, abriu precedente para a propaganda que atestava a efetividade da ciência nos projetos de domesticação dos biomas e ecossistemas africanos. Por intermédio de um olhar mais acurado da bibliografia científica de muitos estudiosos, o que se verifica, a rigor, é a discrepância entre um discurso científico e uma práxis que entrou em choque com a complexidade da botânica e dos solos no meio rural.

Uma economia da borracha em ascensão

O uso da borracha já na primeira metade do século XIX era difundido nas sociedades europeias. Empresas como a *Roxbury India Rubber Company* usavam o material no fabrico de sapatos, mas também na mistura de produtos como solventes e aditivos (IMLE, 1978), além de gaxetas, válvulas, correias, pneus, capas de chuvas e outros produtos (GRANDIN, 2010, p. 40). Contudo, a borracha em estado natural acabou por se tornar conhecida devido a sua instabilidade em relação

³ Algumas espécies manejadas no continente africano foram a *Hevea brasiliensis* (da região amazônica), *Castilloa elastica* (da América central e México), *Ficus elastica* (originária do sudeste asiático), *Manihot glaziovii* (da região do Ceará), bem como a *kickxia africana* e a *Landolphia florida*. Outras explicações serão feitas no decurso do presente trabalho.

ao clima. Se no inverno tornava-se rígida e inelástica, no verão, não raro os sapatos eram devolvidos com metade da sua composição derretida (RESOR, 1977).⁴ Randolph R. Resor associa à inconstância da borracha o descenso de muitas das companhias empenhadas nos processos de extração e industrialização da borracha recolhida. Um dos primeiros biógrafos de Charles Goodyear (1800-1860), Bradford K. Peirce, chegou a relatar um encontro entre o Sr. Goodyear e um dos agentes da Roxbury Rubber Company, em uma loja em Nova York, onde também ouviu acerca do derretimento de várias peças, e da ruína eminente que o embaraço causaria (PEIRCE, 1866, p. 52-53). Calçados que, aliás, tinham na sua composição a borracha extraída da região do Amazonas. Para Peirce um chamado, “como uma voz dos céus”, teria motivado os Sr. Goodyear a estudar a “redenção” da borracha, em uma área da ciência onde muitos estudiosos “só haviam conhecido o desapontamento” (PEIRCE, 1866, p. 56). Derretendo a borracha (a uma temperatura que seria destrutiva ao material natural) misturada com enxofre, Goodyear conseguiu, em 1839, uma mistura consistente, de maior resistência às variações climáticas, além de menos pegajosa que em estado natural. Embora a entonação de Peirce saliente uma ação demasiado corajosa de Goodyear, parece ser um consenso que o processo de vulcanização da borracha desenvolvido por ele foi um ponto de inflexão na ascensão da exportação do látex. Tal processo, apelidado de “vulcanização”, foi, nos anos seguintes, influenciando o processo produtivo de diversos itens (IMLE, 1978, p. 264).

Em 15 de janeiro de 1905, o *Jornal do Commercio* publicou a notícia “O preço da borracha”, onde ao descrever a alta vertiginosa dos preços nas principais praças comerciais, associa a expansão do mercado às “descobertas do Sr. Charles Goodyear”.⁵ Mais de 70 anos depois, Ernest P. Imle e Randolph R. Resor também salientam a importância da descoberta, e a eles, é possível acrescentar, por exemplo, estudos que analisem a transformação econômica e sociológica do *boom* da borracha (SCHULTES, 1993). Mas se os estudos do Sr. Goodyear foram fundamentais para a expansão da demanda pela borracha, conseqüentemente, pela exploração das seringueiras ao redor do mundo, outro caso que ganhou notoriedade foi a exportação de 70,000 sementes da *Hevea brasiliensis*, organizada pelo *British Royal Botanic Gardens*, de Kew, e efetivada por Henry A. Wickham, em 1876, considerada crucial para a expansão das culturas de seringueiras ao redor do globo (IMLE, 1978,

⁴ Bradford K. Peirce também comenta da devolução de sapatos à Roxbury India Rubber Company, pontuando inclusive o odor que exalavam, após o derretimento.

⁵ Ver a coluna *O preço da borracha*. *Jornal do Commercio*, Manaus, 15 de janeiro de 1905.

p. 266; RESOR, 1977, p. 345-346).⁶ Levadas para o Ceilão, Malásia e Java, as árvores brasileiras adaptaram-se ao solo e ao clima da região, e agora domesticadas, permitiram à administração britânica maior controle sobre a produtividade, por intermédio das culturas de seringueiras. Uma olhar contemporâneo é capaz de matizar a importância atribuída à figura de Wickham no caso, uma vez que a administração francesa já buscava a aclimação de mudas nos jardins em suas colônias no Caribe. Beinart e Middleton (2009) apontam também para o caráter muitas vezes involuntário na transmissão de plantas.

Apesar do *corpus* documental disponível para análise histórica, as reflexões específicas permanecem, ainda, modestas. Alguns estudos comentam *en passant* acerca do tema, como os de Silvio Correa e Eunice Nodari (CORREA e NODARI, 2011). Analisando a formação das *subtropical Germanies* no Brasil e na África, mencionam o impacto da introdução de espécies estrangeiras e do desmatamento nas zonas rurais da África central com vistas às plantações de seringueiras. Trabalhos como o de Lucile H. Brockway levantam questões acerca do protagonismo do Royal Botanic Gardens da difusão das mudas de seringueiras (BROCKWAY, 1979). Em *Brazil and the struggle for rubber* (1987), Warren Dean perscruta os caminhos da produção borracheira brasileira, levantando a hipótese de que o êxito das culturas de seringueiras na Ásia e o malogro das mesmas no Brasil deveu-se, em grande medida, aos patógenos que obstaculavam o desenvolvimento das plantações no *habitat* natural da seringueira (DEAN, 1987).⁷ Dean novamente faz comentários esparsos a respeito da introdução de espécies de algues na África. Alfred Crosby também questiona a transmissão de plantas em contexto imperial, associando as migrações biológicas ao redor do globo, muitas vezes, à expansão humana (CROSBY, 2011). A migração de espécies brasileiras para a África pode adir um bemol à questão, colocando a imprevisibilidade em rota de colisão com os interesses imperiais. De mais a mais, uma história ambiental da borracha na África central permanece pouco explorada pela historiografia contemporânea.

A administração colonial francesa, na Indochina, manteve-se atenta aos processos de aclimação de seringueiras nas possessões britânicas na Ásia. Em 1906, M. Haffner, inspetor de agricultura e chefe dos serviços na Cochinchina, ao participar do Congresso Colonial de Marseille,

⁶ Sobre o tema, ver também BROCKWAY, 1979. Brockway toma o exemplo do *Royal Botanic Gardens* para explorar como o conhecimento científico, neste caso, botânico, serviu à expansão do império. Já em 1816, uma expedição britânica às origens do Congo, liderada por James K. Tuckey, levaria um jardineiro do *Royal Botanic Gardens*, além de botânicos e estudiosos de anatomia. HOCHSCHILD, 1999, p. 17.

⁷ Greg Grandin também comenta brevemente acerca das condições biológicas favoráveis no sudeste asiático, em relação às brasileiras. Condições naturais estas que fizeram malograr o projeto de Henry Ford de plantações de seringueiras na Amazônia dos anos 1920.

e atento ao crescimento frutífero das plantações na Malásia, defendeu a introdução de culturas de *Hevea brasiliensis* e *Ficus elastica* (originária da região da Índia) na região, além de apresentar um panorama dos processos que já vinham sendo implementados acerca do tema (HAFFNER, 1908). Frise-se também que ao apresentar as melhores condições de solo para o plantio, Haffner enfatizou a importância que as capinas constantes exerciam na manutenção das áreas de cultivo. Cumpre salientar que práticas deste jaez acarretam, em última instância, no empobrecimento e infertilidade dos solos. Isto é, na medida em que a grandiloquência do discurso enfatizou as vantagens do cultivo de plantas de alhures, e motivou as trocas biológicas entre continentes, sugestões de conservação das lides agrícolas estimularam práticas cuja degradação ambiental hoje se sabe serem consideráveis. Tais práticas parecem ter sido uma tônica em todos os espaços coloniais onde o meio ambiente se mostrou mais “adaptável” à agricultura “moderna”.

A questão colonial e a exploração dos recursos naturais

Concomitante ao processo de descobertas científicas e ascensão da economia da borracha, a expansão colonial na África foi levada a cabo. Henk L. Wesseling considera a “partilha da África” como um longo período, que compreende desde 1880 até 1914 (WESSELING, 2008, p. 13).⁸ Sobretudo a partir da segunda metade do século XIX, viajantes como Pierre de Brazza e Henry Morton Stanley fizeram sucesso com seus relatos “*Through the dark continent*”.⁹ A partir das décadas de 1860 e 1870, a exploração dos recursos naturais na extração de marfim, borracha, a exportação de gêneros agrícolas e as descobertas de diamante no Transvaal em 1867, de ouro no Rand em 1887 e cobre na Rodésia direcionaram as atenções dos europeus para a África. Se alguns gêneros exóticos (como o algodão e copal) já eram cultivados antes da chamada “Partilha da África”, as espécies de seringueiras provenientes de continentes alhures viriam a medrar somente em fins do século XIX, notadamente sob a ação antrópica sobre a natureza em contexto colonial.

No Estado Independente do Congo, vigorou uma violência sem precedentes na exploração dos recursos naturais. Diversas críticas ao rei da Bélgica Leopoldo II (administrador do *État Indépendant du Congo*) surgiram já em fins do século XIX. Escusado lembrar ainda que o estado belga buscava ainda o monopólio (e conservação) da borracha e marfim da região já na década de 1890, somente sendo (legalmente) permitido explorar tais recursos se entregues às autoridades

⁸ Para o autor, a partilha “começou no norte”, com a ocupação da Tunísia e do Egito, e viria a findar-se com o estabelecimento do protetorado francês no Marrocos, em 1912.

⁹ O relato de Stanley viria a tornar-se um best-seller na Europa e nos Estados Unidos. As empreitadas do viajante atraíram a atenção de Leopoldo II, da Bélgica, e o explorador chegou a servir ao rei dos belgas.

estatais (M'BOKOLO, 2004, p. 507). Se críticas externas de humanistas como Edmond D. Morel e Roger Casement explanariam sobre uma “escravidão da borracha” (MOREL, 1906),¹⁰ mesmo alguns membros da administração interna chamariam a atenção para o desmatamento exacerbado e desaparecimento das espécies nativas produtoras. Alphonse-Jules Wauters (1845-1916) chegaria a apontar como os métodos de corte das videiras praticados pelos nativos, buscando o máximo de goma em menos tempo, culminava na exaustão e na improdutividade das plantas (WAUTERS, 1899, p. 339-341). Ainda em 30 de outubro de 1892, fora baixado um decreto para maior manutenção nos processos de colheita, sendo estimulada a *incisão* ao invés do *corte* definitivo, consequência da extração ostensiva que Wauters apresenta em seu estudo. Evidentemente, o estado de terror e a violência colonial promovidos com vistas ao incremento da produtividade não são mencionados na obra de Wauters. Ademais, sendo a *Landolphia* (taxonomia da época para designar as espécies produtoras de borracha nativas do continente africano) uma espécie associada a outras árvores, o tombamento da mata nativa afim de alcançar as vinhas produtoras de goma também foi uma prática corrente da práxis agrícola.¹¹ A abertura de clareiras otimizava a extração, deitando por terra não somente as vinhas produtoras, mas todas as árvores coalescentes. Fotografias e postais trazem *insights* quanto ao desastre ambiental levado a cabo: dezenas de postais de circulação metropolitana apresentavam extração, corte, tombamento e outras fases da extração e comércio da borracha. Intentando salientar a produtividade dos recursos naturais, fotografando o desmatamento, as novas plantações e hibridismos, permanecem hoje como fontes históricas das quais podemos apreender a popularidade que as imagens de uma natureza africana [supostamente] domesticada granjearam em cidades como Paris e Bruxelas. Ademais, não se pode olvidar que os desmatamentos, queimadas e introdução de espécies exóticas simbolizaram a destruição do *habitat* de variadas espécies de vida selvagem acarretando, em última instância, no expressivo decréscimo da biodiversidade da África central.

¹⁰ Morel foi, juntamente com Roger Casement e outros, um dos delatores das atrocidades levadas a cabo pelas autoridades belgas e suas milícias. O relatório de Roger Casement pode ser encontrado em *Correspondence and report from His Majesty's Consul at Boma respecting the administration of the Independent State of the Congo*. London: Harrison and Sons, 1904. Outros comentários viriam ainda do escritor Arthur Conan Doyle, em DOYLE, 1909. Alice Harris, ao fotografar os trabalhadores dos seringais, também granjeou atenção para o caso.

¹¹ Existem ainda registros visuais, notadamente em cartões postais da *récolte du caoutchouc*, enfatizando a questão do trabalho. Contudo, é possível inferir que as vinhas na qual os trabalhadores laboravam estavam associadas a árvores já tombadas. Publicada inicialmente à época do Estado Independente do Congo, uma fotografia retratando a extração de látex em vinhas ao lado de árvores tombadas seria publicada novamente em 1952, no tomo I da *Encyclopédie du Congo belge*, p. 588. O autor identifica a espécie como *Landolphia Klainei* Pierre. A taxonomia também identifica a espécie como *Landolphia owariensis*, também da família das Apocynaceae. Pode ser encontrado um comentário sobre a *Landolphia owariensis* em COLLINS, 1869. Ainda a busca pela erradicação de doenças tropicais estimulou o desmatamento de zonas consideradas endêmicas.

Ainda em 1892, Edmond Chapel chamava a atenção para o exacerbamento da exploração das florestas naturais (enquanto consequência da disputa de mercado) e salientava o desaparecimento das “espécies borracheiras” em algumas regiões, como na zona costeira do Gabão (CHAPEL, 1892, p. 219). O debate ambiental não ganha prioridade em sua narrativa devido a uma consciência preservacionista, mas pelo devir econômico das colônias, em paulatino processo de “privação” de recursos naturais. Neste cenário de desmatamento, desaparecimento e improdutividade dos recursos naturais, as plantações de seringueiras apareceram como solução a um problema criado pela própria tópica colonial. Escusado lembrar, entretanto, que áreas de mata nativa consideradas improdutivas também foram desmatadas afim de introduzir culturas de agroexportação. Nesse espaço antrópico, portanto, um hibridismo biológico deu o tom da produtividade agrícola de borracha em grande escala. Três espécies brasileiras foram as principais introduzidas na África: a *Hevea brasiliensis*, a *Manihot glaziovii* e a *Hancornia speciosa*.¹² Vale lembrar ainda que espécies centro-americanas, indianas e de outras regiões africanas compuseram o quadro híbrido da confluência de espécies sob os auspícios do poder colonial. A ideia de uma ciência que se apresenta como suprema e onipotente revela neste estudo de caso seu lado imediatamente oposto, aquilo que Guillaume Lachenal intitulou “besteira colonial”: a crença absoluta e/ou cega na ciência induz a uma obstinação. Isto é, seu discurso grandiloquente prevalece. A “besteira” demonstra que a ciência também é falível, a despeito da presunção de sua retórica (LACHENAL, 2014; CORREA, 2015, p. 1779). A introdução de espécies exóticas de seringueiras é especialmente profícua para a observação, de um lado, da grandiloquência científica da botânica, e de outro, do caráter falível da própria ciência, que apesar de seu discurso, culminou no desmatamento de milhares de hectares de floresta tropical e o decréscimo da biodiversidade da África equatorial.

As espécies brasileiras e a luta pela aclimação

Em 1905, Harry Johnston apontou o desmatamento na região da Libéria, para o estabelecimento de plantações. Crente de a plantação de “árvores borracheiras” ser o futuro das colônias em África, cita a diversidade que as espécies nativas ofereciam, sendo somente comparáveis às do Congo, onde [para o autor] as *widely spread* espécies de *Landolphia* tornavam possível uma maior rentabilidade.¹³ Além disso, frisa a presença na África central da “enorme

¹² A *Hevea brasiliensis* possui seu berço de origem na floresta amazônica, entre o Amazonas, o Pará e as florestas da Guiana. A *Manihot*, de origem do nordeste brasileiro, é conhecida na região como maniçoba-do-Ceará, e a *Hancornia speciosa*, conhecida por seu fruto, é comumente conhecida por mangabeira.

¹³ Geographical Record. *Bulletin of the American Geographical Society*, vol. 37, n° 10, 1905, p. 601-616.

Funtumia elastica, outrora tão abundante na colônia de Lagos”.¹⁴ O comentário denota uma movimentação da *Funtumia*, mas o autor do artigo não prossegue na explanação. Urge ainda rememorar que na África Oriental Alemã (atual Tanzânia), foram também introduzidas mudas da *kickxia africana*.¹⁵ Aliás, o governo do II Reich introduziu diversas espécies de seringueiras em suas colônias, notadamente na África Oriental Alemã e Togo. Neste último, algumas plantações da *Agu Planting Company* plantaram cerca de 140 hectares da *Manibot glaziovii* (conhecida também por maniçoba-do-Ceará) e 30 hectares da *kickxia elastica*.¹⁶ Se a última não vinha se desenvolvendo como esperado, a originária da província brasileira apresentava sinais de franco desenvolvimento, sendo possível a extração através dos métodos tradicionais. A *Ficus elastica*, por semelhante modo, também mostrou-se facilmente adaptável à região, embora sua área de cobertura nas culturas do Togo não fosse tão ampla. Logicamente, a derrubada da mata nativa e conseqüente decréscimo da atividade predatória facilitou o bom desenvolvimento das culturas da *Manibot* e da *Ficus*. Fatores como variação climática e condições do solo também tiveram papel importante no processo de aclimação. Seja como for, a *Manibot glaziovii* parece ter medrado com maior êxito primeiramente no Togo, o que permite inferir que as condições climáticas e do solo na África Oriental Alemã foram, em um primeiro momento, desfavoráveis.

“A África Oriental Alemã é a terra do cultivo da *Manibot glaziovii*”. Assim começa a explanação do Prof. Warburg sobre a cultura da “seringueira Ceará” (WARBURG, 1911). Plantada na região de Dar es Salaam e Tanga entre 1890 e 1900, o crescimento profícuo das árvores não foi suficiente para qualquer produção expressiva de borracha, pelo que o cultivo esteve a beira do desaparecimento.¹⁷ Os métodos de extração e a adaptação parcial da maniçoba foram querelas que

¹⁴ A *Funtumia elastica* (Preuss) Stapf. faz parte do único gênero de árvores borracheiras nativas da África, originária da região da Costa do Ouro, Lagos e Camarões. O. Stapf, em seu artigo *On kickxia and Funtumia*, defende a manutenção da taxonomia *kickxia* para as árvores do sudeste asiático e propõe a criação do gênero *Funtumia* para as nativas da África ocidental, evidenciando que as espécies destas duas regiões possuíam pouco ou quase nada em comum. STAPF, O. *On kickxia and funtumia. Bulletin of Miscellaneous Information (Royal Botanic Gardens, Kew)*, vol. 1905, n° 3, 1905, p. 45-59. Em 1899, P. Preuss chamava a atenção para as diferentes espécies de *kickxia* da África ocidental, desfazendo confusões acerca da *kickxia africana*, criando uma nova nomenclatura para uma espécie distinta, nomeada *kickxia elastica* Preuss. *Über westafrikanische Kickxia-Arten. Notizblatt des Königl. Botanischen Gartens und Museums zu Berlin*. N° 19, Bd. II, 1899, p. 353-360. Ambas as referências dizem respeito à mesma espécie.

¹⁵ *Kautschuk Kultur*. Deutsch-Ostafrikanische Zeitung, Dar-es-Salaam, 07 de abril de 1900.

¹⁶ Rubber cultivation in Togoland and German East Africa. *Bulletin of Miscellaneous Information (Royal Botanic Gardens, Kew)*, vol. 1911, n° 2, 1911, p. 97-100. O texto foi traduzido do original *Der Kautschuk in den deutschen Kolonien*, escrito pelo Prof. Warburg e publicado na revista *L'Agronomie Tropicale* em 1910. Subsiste ainda no arquivo fotográfico da *Deutsche Kolonialgesellschaft* (preservado pela Universidade de Frankfurt) uma fotografia de uma plantação da *Manibot glaziovii* de três anos no Togo. Disponível em: <http://www.ub.bildarchiv-dkg.uni-frankfurt.de/>. Acesso em 10 dez. 2016. Bildnummer: 026-0405-09.

¹⁷ Na região de Tanga, seria a cultura do sisal que viria a exercer papel de maior preponderância dentro do colonialismo alemão na África Oriental. Sobre o tema, ver GHAI, 1979, p. 86.

também circundaram o cultivo da *Manihot glaziovii*, aliás, não somente na África alemã. Na região do Gabão, o crescimento rápido em detrimento da produção de látex também foi alvo de observação de estudiosos da África equatorial francesa (STREEL, 1908). Contudo, em 1900, um novo método de extração criado na plantação de Lewa (próxima a Tanga) cumpriu seu papel na otimização da extração. Removendo pequenas porções de casca e cobrindo a região com ácidos diluídos, ao fazer-se uma pequena incisão na árvore, a maniçoba vertia “lágrimas de borracha”. A revista *Kolonie und Heimat in Wort und Bild*, em 13 de março de 1910, publicou em sua capa uma fotografia retratando a incisão da seringueira.¹⁸ No texto referente à mesma, encontra-se também referência a introdução de químicos no processo de extração e uma explicação acerca do processo supracitado. Ademais, explana sobre a “Ceará rubber” que vinha sendo diligentemente plantada na colônia, em tempos recentes. As estimativas quantitativas do Prof. Warburg quanto a diligência das autoridades alemãs apontam 300.000 mudas plantadas em 1902, 500.000 em 1904, e saltos ainda mais vertiginosos a partir de 1905, com cerca de um milhão no mesmo ano, cinco milhões em 1907 e uma estimativa de oito milhões de mudas por volta de 1910, perfazendo 8000 ha, sendo seus resultados muito mais expressivos do que a mesma espécie cultivada do Togo. A área de cultivo da borracha apresentava-se 20 km² superior à área atual de San Marino, pequeno país europeu.

Contudo, a produtividade só pôde ser assegurada pela interferência humana, para além das capacidades de aclimação natural da maniçoba. Ainda a questão da mão-de-obra foi balizada pela capacidade produtiva e métodos de cultivo e extração, de forma que a questão do trabalho (*Arbeiterfrage*) esteve associada a capacidade de produção de látex das árvores, ainda que muitas vezes de forma não evidente nas narrativas. Em muitos casos, contingentes populacionais foram ainda realocados para as *plantations*. As qualidades das borrachas naturais do Brasil também provocaram disparidades em termos de mercado. De produção mais barata, a “seringueira Ceará” ganhou na África central relativo destaque, em um primeiro momento, em detrimento da *Hevea brasiliensis*, cultivada e explorada em larga escala no sudeste asiático. A inferioridade na qualidade da borracha da maniçoba interferiu também na sua cotação nas praças internacionais.¹⁹ Ainda na África Oriental Alemã, a mangabeira (*Hancornia speciosa*) de Pernambuco foi introduzida, também com o mesmo fito. Curiosamente, no nordeste brasileiro, era mais conhecida por seu fruto

¹⁸ *Anzapfen eines kautschukbaumes*. *Kolonie und Heimat in Wort und Bild*, Berlin, 13 de março de 1910, p. 14.

¹⁹ As flutuações no preço de mercado, contudo, criaram climas favoráveis para o ingresso em maior escala das produções de borracha na África, sobretudo em suas respectivas metrópoles. O *Jornal do Commercio* frisou em artigos publicados as políticas de algumas das principais praças europeias em privilegiar a borracha que advinha das colônias africanas.

amarelado, muito apreciado e de grande estima (COLLINS, 1869, p. 83). Apesar de a qualidade do látex da mangabeira ter sido considerada fina (comparável às borrachas amazônicas), a fragilidade da espécie gerou incertezas de alguns botânicos no que tange a recolha do “látex amarelado”, muito embora, no início do século XX, tenha-se revelado grande potencial de adaptação em alguns biomas do território sob domínio alemão.

Na margem de cá do Atlântico, os experimentos em relação à extração, comércio e produtividade nas colônias francesas e belgas também interessaram alguns segmentos da imprensa manauara. O *Jornal do Commercio* escreveu sobre os esforços da administração francesa em criar uma associação em Paris com o fito de desenvolver uma produção de borracha nas colônias francesas.²⁰ Também atentos às tentativas dos belgas de aprimorar a qualidade da borracha nos processos de extração e secagem, publicam na coluna *De toda a parte* os esforços de envio ao Baixo e Alto-Congo um produto que, segundo os redatores, imunizaria a borracha no processo de secagem, evitando a oxidação.²¹ Se a introdução de químicos industriais nos processos “produtivos” da borracha não pode ser medida com precisão, pode-se perceber que atraiu a atenção de muitos dos envolvidos nas praças comerciais belgas, e a observância dos colunistas brasileiros estabelecidos em Manaus aponta para uma atenção redobrada com potenciais rivais da borracha brasileira. Rivais estes que Santa-Anna Nery, 17 anos antes, salientaria preocuparem-se mais com a Amazônia que o governo brasileiro. O *Jornal do Commercio* incitaria também, nas notícias sobre os progressos nas culturas coloniais ao redor do mundo, críticas ao governo brasileiro, e sua displicência no que tange a “conservação das nossas espécies”.

No dia 18 de maio de 1906, publicava-se uma reportagem traduzida do suplemento comercial do *Times* enfatizando o descompasso entre o ritmo acelerado da demanda no mercado internacional e o não melhoramento da práxis na recolha de látex.²² Evidentemente, o resultado poderia ser desastroso para a economia borracheira. O autor (da revista *Times*) pontua as ações do colonialismo francês e belga, no que tange o replantio de árvores, devido aos “ruinosos processos de colheita” levados a cabo por lá, além de mencionar que eram tomadas medidas da administração no Congo com respeito ao replantio de árvores.²³ Guilherme Catramby, que pode-se inferir ser o

²⁰ Ver a reportagem *Uma associação borracheira*. *Jornal do Commercio*, Manaus, 25 de julho de 1905.

²¹ Ver a coluna *De toda a parte*, item 1. *Jornal do Commercio*, Manaus, 24 de julho de 1904. Salienta-se que o Estado Independente do Congo foi pioneiro na adoção desta corrente industrial.

²² *O comércio e a cultura da borracha*. *Jornal do Commercio*, Manaus, 18 de maio de 1906.

²³ Há também referências ao Ceilão e a Malásia, pela eficiência na adaptação das seringueiras e racionalização no cultivo, que chamou “cultivo inteligente”.

tradutor do texto da *Times*, comenta ainda ao final que no Congo fazem-se “regulamentos severos para melhorar os processos de colheita, insistindo todos no replantio sistemático da seringueira”. A comparação entre as “políticas” de replantio na África e Ásia e a exploração da borracha selvagem no Brasil serviu de alerta àqueles que desejavam manter a rentabilidade e primazia brasileira. Afinal, “que sirvam ao menos, aos nossos seringueiros, esses avisos, para que cogitem do futuro de sua indústria, e o futuro, é o replantio!”. Outrossim, estes comentários são alguns exemplos de como as notícias do desmatamento na África central ganharam ainda as páginas da imprensa de alguns países do Ocidente. Em 1926, Edmond Leplae publica um texto na *Revue de botanique appliquée et d'agriculture coloniale* comentando sobre os esforços no Congo belga para a adaptação de mudas da *Hevea brasiliensis* em grande escala (LEPLAE, 1926). Ao mencionar as questões de produtividade, chama a atenção para a discrepância de adaptação entre as Heveas vindas diretamente do Brasil e as Heveas vindas dos jardins de aclimação na Malásia e Ceilão. Em seu texto, chama a atenção para o fato de que as mudas vindas do sudeste asiático tiveram desenvolvimento mais expressivo se comparadas às mudas vindas diretamente do Brasil. Escusado lembrar que os estudos e precauções com relação ao mal (ou queima) das folhas (*Microcyclus ulei* [P. Henn]) apontavam para as dificuldades no cultivo de seringueiras na Amazônia e podem trazer a tona a tese de Warren Dean acerca do desenvolvimento de mudas de seringueiras brasileiras na Ásia ser devido em grande parte a ausência de patógenos presentes na Amazônia, uma vez que a incidência do mal das folhas, por exemplo, é maior nas florestas brasileiras (DEAN, 1989, p. 61).²⁴ De mais a mais, pode-se inferir no texto de Leplae que, além da superioridade da *Hevea* com relação a *Funtumia* e a *Ficus*, as mudas de *Hevea brasiliensis* vindas da Malásia poderiam ter maior facilidade de aclimação em solo africano, se comparadas às vindas do próprio Brasil.

No mesmo ano, em Marseille, o Congresso Colonial realizado dentro da Exposição (15/04/1906 – 15/11/1906) reuniu estudiosos de diversas áreas da administração dos territórios ultramarinos. Charles Duffart, em sua comunicação *La production du caoutchouc* (DUFFART, 1908), ao analisar comparativamente a produção nas colônias francesas, dedicaria os minutos finais de sua fala às espécies aclimatadas às regiões do Congo francês e belga. A historiografia que aborda a exportação de sementes de *Hevea brasiliensis* efetuada pelo *Royal Botanic Gardens* (1876) tem salientado a legalidade do processo, visto que nenhuma medida legal de protecionismo fora adotada

²⁴ A botânica contemporânea chama a atenção, entretanto, para as possibilidades do *Microcyclus ulei* (P. Henn) na África e na Ásia. Ver, por exemplo, EDATHIL, Thomson T. South American leaf blight – A potential threat to the natural rubber industry in Asia and Africa. *Tropical Pest Management*, vol. 32, n° 4, p. 296-303.

anteriormente pelo governo brasileiro. Contudo, na fala de Duffart, é possível inferir que algumas medidas foram tomadas pelo governo brasileiro, atribuídas por ele o adjetivo severas, com o objetivo de obstacular permutas deste jaez. Entretanto, não impediram a importação e aclimação de espécies de *Hevea* e *Castilloa* para o replantio, bem como espécies regionais. No Congo belga, por exemplo, a estimativa gira em torno de 1.250.000 mudas, de espécies americanas, mas também de outras regiões da África que foram replantadas. No Congo francês, cerca de 350.000 (DUFFART, 1908, p. 131). No Congo belga, um decreto de 22 de setembro de 1904 determinava às companhias concessionárias encarregadas da exploração de borracha o replantio de 500 mudas de árvores borracheiras para cada tonelada exportada. No Congo francês, semelhante iniciativa foi tomada, mas o número exigido era de 150 mudas. Nas poucas tentativas de “reflorestamento”, espécies de *Manihot*, *Kickxia*, *Castilloa*, *Hevea*, *Ficus*, e espécies regionais foram manejadas, em áreas cujo desmatamento e introdução de espécies exóticas encarregaram-se de diminuir drasticamente a biodiversidade de vastas regiões da África central. Aliás, o decréscimo da vida selvagem também começava a chamar a atenção.

Na região do Gabão, algumas companhias concessionárias também plantaram centenas de milhares de mudas da seringueira Ceará, havendo 30.000 pés cultivados pela *Compagnie française du Congo occidental* e 20.000 pés pela *Société du Setté-Cama* (STREEL, 1908, p. 203). Datando de 1904/05, a substituição das plantações por espécies da África ocidental foi explicada pela maior durabilidade à exploração das mesmas. Assim como na África Oriental Alemã, a *Manihot glaziovii* mostrou-se adaptável ao clima da África Equatorial Francesa (A.E.F.), crescendo cerca de cinco metros em um ano. Contudo, sua produção de látex não acompanhou o vicejar das árvores. Em média, a exploração do látex da maniçoba deve ser feita após três anos de cultivo. Nas plantações do Gabão, qualquer látex de boa qualidade só desenvolveu-se após cinco anos de cultivo, o que põe em xeque a plena adaptabilidade da árvore brasileira, levando a crer que seu processo de hibridização nas paisagens do Gabão não foi absoluto. Dúvidas, discrepâncias e idiosincrasias cercaram os estudos sobre a adaptação de seringueiras em todas as experiências coloniais, fomentando um debate em âmbito científico que, por vezes, cruzou as fronteiras coloniais. Edmond Chapel, por exemplo, duvidava que as plantas que E. Pierre cultivava no *Jardin d'Essai de Libreville* fossem, de fato, mudas da *Manihot glaziovii*, apesar de Pierre ter escrito um texto com comentários a respeito (CHAPEL,

1892, p. 221).²⁵ Mas se Chapel discordava de Pierre, o que ficou como comentário final foi a necessidade da introdução de mais espécies estrangeiras produtivas.

A adaptabilidade de determinadas áreas do meio rural do Gabão mencionada na comunicação de Streel pretendem apontar para a versatilidade e riqueza das terras, bem como facilidades de transporte e outros “benefícios” que a A.E.F. oferecia. Entretanto, tais características buscaram sua imposição sobre a flora e fauna nativas, sendo muitas das áreas vacantes resultado da derrubada definitiva da mata e exploração intensa dos recursos naturais. A interiorização da exploração da mata no Gabão representaria, para Streel, um novo boom na economia colonial de exploração da borracha. Interiorização esta que ia ao encontro de grupos étnicos da região que, segundo o autor, eram inertes, pouco adeptos ao trabalho e especialmente belicosos. Uma vez mais, a questão do trabalho toma seu lugar velado no discurso colonial, e vem coadunar-se com a ideia da subversão da população indígena, bem como da flora.

Considerações finais

Côncios do cariz ideológico que vaza os discursos de muitos dos escritores engajados na “economia das seringueiras” aqui e acolá, pudemos observar como a retórica do discurso colonial, a despeito de sua grandiloquência e “afirmação” científica, não foi capaz de garantir o êxito de muitos dos projetos de modelagem antrópica dos biomas africanos. Com suas especificidades, algumas discussões acerca da efetividade da adaptação de espécies brasileiras (como a *Hevea brasiliensis* e a *Manihot glaziovii*) perduraram por décadas. Dificuldades de aclimação, látex de má qualidade e improdutividade das plantas foram alguns dos “problemas” das lides agrícolas. Se o desaparecimento da mata nativa foi uma preocupação, a rentabilidade das colônias funcionou como catalisador na busca por soluções, em detrimento de uma claudicante consciência preservacionista. A baixa produção de goma [à revelia do profícuo crescimento] foi também um dos ‘problemas’ compartilhados transversalmente às fronteiras imperiais, tanto na África Oriental Alemã, quanto na África Equatorial Francesa. Das espécies brasileiras introduzidas, sendo elas, sobretudo, a seringueira (*Hevea brasiliensis*), a maniçoba-do-ceará (*Manihot glaziovii*) e a mangabeira (*Hancornia speciosa*), a maniçoba despontou como a espécie de maior expressão, sobretudo por sua adaptabilidade e manutenção menos onerosa.

²⁵ Sobre o tema, ver também o ensaio de E. Pierre, *Culture du caoutchouc au Gabon*. Bulletin de la Société de Géographie commerciale de Paris, t. XIII, p. 231.

William Beinart e Karen Middleton, realizando copiosa revisão bibliográfica acerca das transferências de plantas, salientaram como determinadas interpretações tendem a projetar sobre as rotas de circulação biológica uma lógica de poder imperialista (BEINART, MIDLETON, 2009). Para os autores, a obra *Imperialismo Ecológico*, de Alfred W. Crosby é um dos principais ícones. Tais considerações levam os autores a questionar o próprio conceito de “imperialismo ecológico”. O que se pode observar com a introdução de espécies borracheiras na África colonial é que as condições biológicas, climáticas e de solo deram o tom de uma transmissão multifacetada de plantas entre continentes, nas quais a rentabilidade das colônias estimulou uma exploração sem precedentes dos recursos naturais da região, e todas as suas imbricações. A produção borracheira africana foi ainda o espectro da derrocada brasileira na visão de alguns colonistas brasileiros ciosos da preponderância brasileira no mercado internacional, muito embora um certo “orgulho” da qualidade da borracha brasileira também possa ser encontrado nas palavras de estudiosos amazonenses. Dessa forma, a introdução de seringueiras brasileiras na África auxilia na compreensão de um discurso colonial, bem como em suas fissuras no campo da prática. Nas sendas da heurística da besteira, analisar as discussões em torno da aclimatação de espécies de seringueiras brasileiras significa descortinar a obstinação científica e o fracasso que dela se pode originar, afinal, como demonstrado, os botânicos seguiram em discordância acerca da temática das seringueiras, dando azo inclusive a desastres ambientais motivados pela crença científica, sendo o desmatamento em grande escala, a conseqüente diminuição da vida selvagem e a exaustão dos solos apenas efeitos imediatos da intervenção humana na floresta. Esta percepção coloca a botânica como um instrumento no campo de disputas dos espaços coloniais, norteando inclusive um pensamento de modelagem antrópica dos biomas como tônica da práxis agrícola. Ao fim e ao cabo, nesse espaço entre discursos, realidades e fracassos, milhões de mudas de espécies de todo o mundo migraram [involuntariamente] para o continente africano no século XX.

Referências bibliográficas:

BEINART, William e MIDLETON, Karen. Transferência de plantas em uma perspectiva histórica: o estado da discussão. *Topoi*, vol. 10, nº 19, 2009, p. 160-180.

BROCKWAY, Lucile H. Science and colonial expansion. The role of the British Royal Botanic Gardens. *American Ethnologist*, vol. 6, nº 3, Interdisciplinary Anthropology, aug. 1979, p. 449-465.

CARNEIRO, João Paulo J. A. *O último propagandista do império. O ‘barão’ de Santa-Anna Nery e a divulgação do Brasil na Europa*. 2013. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, 2013.

CHAPEL, Edmond. *Le caoutchouc et la gutta-percha*. Paris: Marchal et Billard, 1892.

- COLLINS, James. On india-rubber, its history, commerce and supply. **Journal of the Society of Arts**, 17 de dezembro de 1869.
- CORREA, Sívio M. de S. Africanidades na paisagem brasileira. **INTERThesis**, Florianópolis, vol. 7, n° 1, jan./jul. 2010, p. 96-116.
- CORREA, Sívio M. de Souza; NODARI, Eunice S. Immigration, colonisation and its environmental impacts in “subtropical Germanies”. **Environmental Change and Migration in Historical Perspective**, Rachel Carson Center, Munich, 2011.
- CROSBY, Alfred W. **Imperialismo ecológico**. A expansão biológica da Europa 900-1900. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- DEAN, Warren. **A botânica e a política imperial**. Introdução e adaptação de plantas no Brasil colonial e imperial. Conferência feita no Instituto de Estudos Avançados da USP, em 21 de junho de 1989. Disponível em: www.iea.usp.br/artigos. Acesso em: 28 out. 2016.
- DEAN, Warren. **Brazil and the struggle for rubber**. A study in environmental history. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- DOYLE, Arthur Conan. **The crime of the Congo**. New York: Doubleday, Page & Company, 1909
- DUFFART, Charles. La production du caoutchouc. In: DEPINCÉ, Charles (org.). **Compte rendu des travaux du Congrès Colonial de Marseille, 1906**. Tome IV: Cultures et productions des colonies. Paris: Augustin Challamel, 1908, p. 117-139.
- GHAI, Raymond P. **The impact of sisal industry on the growth of Tanga town**. Thesis submitted to the University of Nairobi, June 1979.
- GRANDIN, Greg. **Fordlândia**. Ascensão e queda da cidade esquecida de Henry Ford na selva. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.
- GUERRA, Maria Sofia Pemba. Fruta de Moçambique. In: **Moçambique: documentário trimestral**. N° 7, jul./ago./set. 1936, p. 51-101.
- HAFFNER, M. Le Ficus elastica et l’Hevea brasiliensis en Indochine. In: DEPINCÉ, Charles (org.), *op. cit.*, 1908.
- HOCHSCHILD, Adam. **King Leopold’s Ghost**. A history of greed, terror, and heroism in colonial Africa. New York: Mariner Books, 1999.
- IMLE, Ernest P. Hevea rubber. Past and future. **Economic Botany**, vol. 32, n° 3, jul./sep. 1978, p. 264-277.
- LEPLAE, Edmond. La culture de l’Hévea au Congo belge. In: **Revue de botanique appliquée et d’agriculture coloniale**, 6 année, bulletin n° 56, 30/04/1926, p. 20-218.
- M’BOKOLO, Elikia. África central: o tempo dos massacres. In: FERRO, Marc (org.). **O livro negro do colonialismo**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- MOREL, E. D. **Red rubber**. The story of the rubber slave trade flourishing on the Congo in the year of grace. New York: The Nassau Print, 1906.
- NERY, Frederico José de Santa-Anna. O povoamento da Amazônia. **Revista da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro**, Tomo III, 3° Boletim, organizado pelo Dr. A. de Paula Freitas, 1887, p. 193-207.

PEIRCE, Bradford K. **Trials of an inventor.** Life and discoveries of Charles Goodyear. New York: Phillips and Hunt, 1866.

SCHULTES, Richard Evans. The domestication of rubber tree. Economic and sociological implications. **The American Journal of Economics and Sociology**, vol. 52, n° 4, oct. 1993, p. 479-485.

STREEL, M. du Vivier de. Note sur l'exploitation du caoutchouc dans les regions maritimes du Congo. In: DEPINCÉ, C. (org.), *op. cit.*, p. 200-204.

WAUTERS, Alphonse-Jules. **L'État Indépendant du Congo.** Bruxelles: Librairie Falk Fils, 1899.

Leituras preliminares sobre alguns conceitos e procedimentalidades contidos no jogo *Sid Meier's Civilization VI: Rise and Fall*

Preliminary readings about some concepts and proceduralities contained in the game Sid Meier's Civilization VI: Rise and Fall

Walter Francisco Figueiredo Lowande

Doutor em História
Universidade Federal de Alfenas
walterlowande@gmail.com

José Carlos dos Santos Júnior

Graduando em História
Universidade Federal de Alfenas
juniorvariant@gmail.com

Matheus Felipe Francisco

Graduanda em História
Universidade Federal de Alfenas
matheus.hyde@gmail.com

Leonardo Ueda da Mata

Graduanda em História
Universidade Federal de Alfenas
leoudm@gmail.com

Wilma da Conceição Alves Rosa

Graduanda em História
Universidade Federal de Alfenas
wilmaarosa@hotmail.com

Recebido em: 23/05/2019

Aprovado em: 01/09/2019

Resumo: O artigo analisa aspectos relacionados aos conceitos históricos e à produção de sentido por meio de “mecânicas” ou “procedimentalidades” contidas no jogo eletrônico *Sid Meier's Civilization VI: rise and fall*. A pesquisa se baseou, em primeiro lugar, nos conceitos históricos ligados a situações de guerra, considerando a sua articulação em mecânicas ou procedimentalidades produtoras de sentido. Além disso, nós analisamos as representações sobre a história do Brasil contidas no jogo, confrontando-as com uma historiografia acadêmica e igualmente analisando o sentido histórico produzido por seus conceitos e procedimentalidades. Por fim, mostramos que as inovações pretendidas pela ideia de “ascensão e declínio” não amenizam a apresentação de um sentido histórico unilinear de progresso civilizacional universal.

Palavras-chave: Videogames; Conceitos Históricos; Procedimentalidades.

Abstract: The article analyzes aspects related to historical concepts and the production of meaning through "mechanics" or "proceduralities" contained in the electronic game Sid Meier's Civilization VI: rise and fall. The research was based, first of all, on historical concepts related to war situations, considering their articulation in mechanics or proceduralities that produce historical meaning. In addition, we analyze the representations about the history of Brazil contained in the game, confronting them with an academic historiography and also analyzing the historical meaning produced by its concepts and proceduralities. Finally, we show that the innovations intended by the idea of "rise and fall" do not soften the presentation of a unilinear historical sense of universal civilizational progress.

Keywords: Videogames; Historical Concepts; Proceduralities.

Introdução

O passado tem sido objeto das narrativas presentes nas diferentes mídias criadas pela indústria cultural, seja na literatura, no cinema, no teatro ou na jovem indústria dos *videogames*, nascida na década de 1970. Em um momento em que os avanços tecnológicos permitiam uma pequena e razoavelmente barata máquina caseira, o "console de videogame" levou o ambiente de recriação gráfica digital para dentro dos lares (BELLO, 2017). O mundo dos jogos eletrônicos, ou *videogames*, hoje movimenta mais recursos financeiros que a indústria cinematográfica e fonográfica juntas (FOOTE, 2016),¹ e os jogos que se inspiram em temáticas "históricas", a exemplo das franquias *Sid Meier's Civilization*, *Assassins Creed*, *Battlefield*, *Age of Empires* e inúmeros outros títulos têm feito um grande sucesso ao oferecerem aos(as) jogadores(as) uma experiência de imersão em contextos históricos dificilmente conquistada por outras formas de linguagem. Deste modo, os jogos eletrônicos têm ocupado um lugar cada vez mais significativo na vida cultural das novas gerações, chegando a suplantando o papel desempenhado pelas instituições escolares no aprendizado e nas formas de sociabilização juvenil (ARRUDA, 2011). Todo esse sucesso tem, no entanto, suscitado a preocupação de historiadores(as) e educadores(as), e hoje já existe uma ampla discussão teórica sobre este tema (TELLES, 2016). Assim, os usos do passado em jogos eletrônicos têm

¹ Os dados apresentados por Rob Foote indicam um valor estimado em torno de 83,6 bilhões de dólares, contra 36,4 bilhões da indústria cinematográfica e 15,06 bilhões da fonográfica (dados de 2016). De acordo com dados obtidos pelo instituto SuperData, já em 2015 o mercado mundial de videogames movimentou US\$ 65 bilhões, sendo que o Brasil ocupava, então, o 11º lugar no ranking mundial de consumidores desse produto, movimentando R\$ 900 milhões a cada ano (REDAÇÃO E-COMMERCE BRASIL, 2016). Com relação ao cinema, 2016 representou um recorde mundial de arrecadação, alcançando, no entanto, pouco mais da metade do valor obtido pelos games no ano anterior: US\$ 38,6 bilhões, de acordo com dados da *Motion Picture Association of America*, dos EUA – o que significa, portanto, uma queda de valor em relação a 2016, que pode ter sido deslocado para os jogos eletrônicos (UOL, 2017).

chamado a atenção dos(as) historiadores(as) pelo papel cada vez mais destacado que ocupam na constituição da experiência do tempo na atualidade.

Em nossa pesquisa, fruto de um projeto de iniciação científica voluntária desenvolvida ao longo de 2018, nós nos voltamos para alguns problemas específicos desse campo de estudos, a partir da observação de alguns elementos presentes no jogo de gerenciamento por turnos intitulado *Sid Meier's Civilization VI: Rise and Fall*,² que foi a última expansão lançada pela franquia no ano de 2018.³ Dentre as frentes de pesquisa que começamos a explorar, apresentaremos aqui uma discussão em torno de alguns conceitos e procedimentalidades significativos para pensarmos a constituição de sentido histórico por meio deste jogo eletrônico.

Em primeiro lugar, buscamos compreender, por meio da análise de conceitos históricos, como uma certa noção de tempo histórico é articulada no jogo, considerando que o próprio conceito de “civilização” já traz implícita uma concepção unilinear e etnocêntrica de tempo. Para tanto, focamos especialmente nos conceitos e procedimentalidades⁴ relacionados às situações de guerra propostas pelos(as) desenvolvedores(as). Essa abordagem se deve ao fato de que o que caracteriza os jogos relacionados a temáticas históricas não é exatamente a sua linguagem verbal ou visual, mas interações baseadas em regras que caracterizam uma “retórica procedimental” (BOGOST, apud SILVA, 2017, p. 8). Cada jogo apresenta uma “representação procedimental específica” que deve ser apropriada subjetivamente pelo jogador. A peculiaridade dos jogos históricos é que a sua “procedimentalidade” está articulada a determinados pressupostos a respeito de conceitos e processos históricos. Desse modo, “é nesse aspecto que os *history games* podem apresentar um potencial para representação não apenas das informações, da iconografia ou de vivências sociais e culturais relacionadas ao passado, mas também da racionalidade histórica que confere significado ao passado” (SILVA, 2017, p. 9). Na medida em que a guerra se apresenta, no interior dessa narrativa aparentemente lúdica, como condição para o progresso e para a conquista dos objetivos propostos na interação com os usuários, estes conceitos e regras específicos oferecem

² Jogos de gerenciamento possuem uma perspectiva estrutural de passagem do tempo e dos processos históricos, em oposição aos jogos de performance que inserem o jogador em um ambiente histórico recriado digitalmente, controlando algum agente histórico que será o fio condutor da narrativa (BELLO, 2017).

³ Em 2019 foi lançada a expansão *Gathering Storm*, que inclui elementos ligados às mudanças climáticas produzidas pela humanidade.

⁴ No caso específico de *Sid Meier's Civilization VI*, essas procedimentalidades encontram-se elencadas no interior de um jogo de estratégia por turnos, no qual cada jogador(a) escolhe os procedimentos, dentro de um abrangente rol de possibilidades, que simulam o desenvolvimento de um povo selecionado num período que vai de 4000 a.C. até a sociedade contemporânea, com o objetivo de conquistar o mundo por meio da religião, da cultura, da ciência ou da dominação militar.

um grande potencial para uma melhor compreensão do tipo de temporalidade histórica embutida no conceito de civilização utilizado em *Civilization VI: Rise and Fall*. Para isso, analisamos os principais conceitos relacionados a estas propostas de interação entre o jogo e seus(suas) usuários(as) de modo a interpretar como eles se relacionam e reforçam a uma concepção linear e progressista de história.

Em segundo lugar, analisamos as representações específicas da história do Brasil contidas no jogo. O procedimento adotado foi o mesmo: selecionamos conceitos e procedimentalidades atrelados especificamente à história do Brasil e propusemos uma interpretação dos mesmos que indica uma série de reducionismos e enviesamentos quando esses elementos são confrontados com alguns trabalhos acadêmicos por nós selecionados. Isso implica, portanto, na possibilidade de interpretações complementares futuras, cuja plausibilidade esteja amparada em perspectivas diferentes daquelas em que nos baseamos aqui.

Três esclarecimentos iniciais se fazem necessários, no entanto, antes da apresentação de nossas interpretações:

Primeiramente, é preciso salientar que nos posicionamos de maneira crítica em relação ao conceito de civilização, usado no sentido de uma evolução cultural e tecnológica vista a partir de um ponto de vista ocidental/moderno/capitalista de sociedade e projetado como modelo universal a ser aspirado por todas as coletividades do globo. Nós acreditamos que o aprendizado histórico deve estar orientado à constituição de uma consciência histórica aberta a uma comunicação transcultural que vá além da temporalidade unilinear característica da consciência moderna do tempo expressa na construção dos Estados-nações (WEINSTEIN, 2003; LOWANDE, 2018). Esta preocupação é tanto mais urgente se considerarmos o papel dessa ideia de sentido na produção daquilo que se tem chamado de “Era do Antropoceno”, ou seja, uma era geológica provocada pela ação humana, ou melhor, colonial e capitalista, que nos conduziu a um estágio de transformações provavelmente irreversíveis no sistema terrestre, e que potencialmente tornará o planeta inabitável para a raça humana nas próximas décadas (BONNEUIL e FRESSOZ, 2017; DANOWSKI e CASTRO, 2017; DAVIS e TODD, 2017; HARAWAY, 2015; KOPENAWA e ALBERT, 2015; STENGERS, 2015). Veremos que o jogo reforça esse tipo de ideia de sentido histórico, embora isso não inviabilize o seu uso crítico em ambientes educacionais.

Em segundo lugar, embora não proponhamos aqui uma pesquisa no campo do ensino de história, acreditamos que a pesquisa apresentada possa ser útil para subsidiar trabalhos que

considerem uma concepção mais alargada de “aprendizado”, não restrita, portanto, ao aprendizado escolar. As discussões do campo da “história pública” têm chamado a atenção para os novos desafios impostos à historiografia pelo mundo digital (MALERBA, 2017) e, em especial, no mundo dos jogos eletrônicos (TELLES, 2016). A este respeito, como nos lembra Alex Alvarez Silva, de acordo com Rüsen, “como operação cognitiva básica de interpretação do passado em torno de um sentido, a *consciência histórica* não se reduz ao conhecimento especializado, fazendo-se presente também na *cultura histórica* socialmente compartilhada que vai além da historiografia, sem com isso ignorá-la” (SILVA, 2017, itálicos no original). O aprendizado histórico seria, portanto, uma forma subjetiva de apreender as “formas intersubjetivas de representar o passado”, apresentadas em narrativas dotadas de racionalidade e de significado para a construção de identidades sociais no presente. Embora o campo acadêmico tenha exercido historicamente um importante papel na “validação” dessas formas de interpretar o passado (RÜSEN, 2001), é sobretudo por meio das “narrativas de grande circulação” (SARLO, 2007), isto é, das produções discursivas presentes nos *best sellers* literários, nas telenovelas, nos filmes, nas obras de divulgação produzidas, na maioria das vezes, por historiadores(as) não profissionais e, como pretendemos aqui enfatizar, também nos videogames, que o conhecimento histórico adquire relevância para a orientação das condutas subjetivas no presente. Por isso, estas discussões não devem se restringir às relações entre os jogos históricos e o aprendizado escolar, embora reconheçamos a importância de trabalhos deste tipo para a compreensão da temática abordada neste artigo.⁵

Por fim, devemos alertar que foge ao escopo deste artigo uma revisão detalhada da literatura sobre os diferentes momentos da trajetória do jogo *Sid Meier Civilization*. Esta franquia foi inaugurada em 1991, e desde então tem cativado jogadores em todo o mundo. Não há dúvida de que uma análise pormenorizada da evolução da *gameplay* deste jogo traria dados relevantes sobre as relações entre indústria dos videogames e a constituição de uma consciência histórica vinculada à uma concepção moderna de tempo.⁶ Todavia, diante dos limites de tempo do qual dispusemos para o nosso projeto de pesquisa, optamos por realizar uma análise focada nos conceitos e procedimentalidades considerando apenas a versão *Civilization VI: Rise and Fall*, mas não podemos deixar de levar em conta que o(a) jogador(a) que tem contato com este jogo certamente o interpreta

⁵ Seguem algumas indicações a título de exemplo: sobre a distinção entre *serious* e *non-serious games*, cf. Neves, Alves e Bastos (2012); sobre o potencial dos jogos eletrônicos para a educação, considerando uma “gamificação” mais abrangente das relações sociais, cf. Costa, Santos e Xavier (2015); sobre o problema do uso dos games a partir do ponto de vista da avaliação no ensino de história, cf. Telles e Alves (2015).

⁶ Agradecemos a um dos revisores anônimos deste artigo por essa importante ponderação.

em função de uma experiência comparada com as versões anteriores as quais, em grande parte dos casos, já conhecia.

De todo modo, é possível destacar que o subtítulo do jogo, “*Rise and Fall*” (ascensão e declínio), pretende apresentar uma ideia de sentido histórico mais complexa do que a concepção simplesmente linear e progressiva com a qual seus autores trabalharam tradicionalmente. A principal novidade da extensão, ao lado de outras pequenas inovações, está relacionada à ideia de progresso e declínio (*rise and fall*), expressa nos conceitos de “idade de ouro” e “idade das trevas”. Ainda que adicionem um elemento cíclico na ideia mestra de sentido histórico proposta, essa concepção de tempo histórico na verdade se subordina e até reforça a ideia de progresso linear atrelado ao desenvolvimento tecnológico. Essa mecânica se baseia na sucessão de períodos chamados de “idade de ouro” e de “idade das trevas”, ou então na permanência em um período neutro em que não ocorrem alterações em termos de bônus ou ônus para a civilização escolhida. Essas idades especiais são espécies de recompensas ou punições em função do sucesso ou não do(a) jogador(a) no célere desenvolvimento de sua civilização. Uma “idade de ouro” pode ser obtida em função do acúmulo de pontos trazidos por descobertas, conquistas militares, marcos demográficos etc. e representa algumas vantagens para a sua saga. O seu oposto, a “idade das trevas”, representa algumas desvantagens para a sua civilização, especialmente em termos de “lealdade” da sua população (outra inovação trazida pela extensão). Ainda existem as “eras heroicas”, que trazem ainda mais vantagens para a civilização escolhida caso o(a) jogador(a) consiga sair diretamente de uma idade das trevas para uma idade de ouro. Altos e baixos continuam, assim, se referindo à ideia central de progresso competitivo, que, conforme veremos nas próximas seções, não foi abandonada pelo jogo.

Conceitos e procedimentalidades

Um jogo histórico mobiliza *instâncias* e *princípios* a partir de uma “cultura histórica socialmente compartilhada” e de “conceitos históricos genéricos que permitem a inteligibilidade do *registro simulacional* e do *registro instancial* pelo/a jogador/a em uma relação metafórica constante com a consciência histórica” (SILVA, 2017, p. 12, *itálicos no original*). Isso significa que tanto as representações do passado utilizadas para remeter a um período histórico específico (“registro instancial”) quanto as relações de ação e efeito que evocam determinadas ideias de processo histórico (“registro simulacional”) presentes nos games estão atreladas a um contexto social de produção que precisa ser conhecido pelos(as) pesquisadores(as) dos jogos históricos. São símbolos

e significados históricos socialmente compartilhados que produzem o sentido desses *games*, ao mesmo tempo em que as perspectivas ideológicas ali presentes se referem a relações de poder vivenciadas concretamente por programadores(as) e jogadores(as).

A história dos conceitos inspirada nas proposições de Koselleck (2006) pode fornecer importantes ferramentas para a apreensão das formas de constituição social de uma consciência histórica por meio dos jogos históricos. Em primeiro lugar, a história dos conceitos aponta para a necessidade de compreendermos os significados disponíveis para um dado conceito histórico no contexto social no qual ele é empregado. Em seguida, ela indica como os conceitos históricos tanto representam, por um lado, uma estrutura social existente como permitem, por outro, produzir transformações sociais pelo fato de que comportam tanto uma experiência do tempo já vivido quanto uma expectativa de um futuro diferente do presente (BENTIVOGLIO, 2010; JASMIN, 2005; KIRSCHNER, 2007). É neste ponto que está situado o potencial criativo dos jogos históricos: eles permitem tanto compreender o tempo vivido quanto imaginar futuros possíveis ainda não experimentados. “Aprender história” significa, portanto, muito mais do que conhecer “o que foi o caso no passado”, ou seja, significa poder imaginar, a partir deste conhecimento, futuros alternativos a partir de uma identidade assegurada no presente.

Isso implicou na necessidade de um trabalho de sistematização dos conceitos utilizados no jogo histórico que analisamos. Para isso, foi necessário registrar quais conceitos utilizados no jogo podem ser propriamente considerados “conceitos históricos”, isto é, conceitos capazes de comportar uma articulação genérica de experiências do passado a expectativas do futuro. Em nossa pesquisa, optamos por focar especificamente nos conceitos relativos a situações de guerra, em especial o conceito de *casus belli* e os conceitos auxiliares a ele atrelados, ou seja, as justificativas diplomáticas que legitimam, no jogo, a deflagração de guerras entre civilizações, com seus respectivos bônus e penalidades. Temos, neste caso, um conjunto de conceitos que registram formas de legitimação de guerras usadas no passado que apontam para possibilidades futuras de desenvolvimento das civilizações que o(a) jogador(a) encena governar. Ao articularem uma experiência do passado a uma expectativa do futuro, tais conceitos comportam uma concepção de tempo histórico que, conforme desejamos mostrar, está diretamente ligada à uma noção mais geral de progresso civilizacional unilinear e universal.

Além da descrição e interpretação dos conceitos históricos utilizados nos contextos de guerra, nós também realizamos uma análise das procedimentalidades propostas pelo jogo analisado.

Isso permite verificar de que modo os diversos conceitos históricos mobilizados pelo jogo podem se articular de forma significativa em torno de uma dada ideia de sentido mais abrangente. Essa articulação entre esses conceitos produz ideias de “ação e efeito” atreladas às decisões do(a) jogador(a) a partir das regras do jogo. Por exemplo, a opção do(a) jogador(a) de deflagrar uma “guerra surpresa” contra seu adversário (um dos *casus belli*) está ligada à possibilidade de se aproveitar de uma superioridade militar momentânea, que, no entanto, pode significar penalidades que acompanharão a civilização comandada ao longo do jogo, atrasando assim o seu “progresso civilizacional”.

Sid Meier's Civilization VI: rise and fall é um jogo de estratégia e gerenciamento em turnos, em que o jogador escolhe um líder de uma civilização conhecida, como gregos, japoneses, brasileiros, persas, zulus entre outros. O jogador tem a opção de jogar contra outros jogadores ou contra a Inteligência Artificial (IA) que controla as outras civilizações. Estas são distribuídas em um mapa dividido em painéis hexagonais, de modo similar a um jogo de tabuleiro, em que estão alocados os recursos naturais a serem explorados pelas civilizações; estes painéis devem, portanto, ser dominados pelo(a) jogador(a) por meio da ocupação ou, caso estes espaços pertençam previamente a civilizações competidoras, por meio da conquista militar.

Embora desde já se perceba a importância concedida à guerra como conceito articulador da experiência do tempo proposta pelo jogo, existem outros formatos de desenvolvimento histórico progressivo que também são emulados na forma condição para um domínio global: *vitória científica*, quando o(a) jogador(a) consegue atingir três objetivos específicos conquistados por meio do acúmulo de pontuação científica (lançar um satélite, pousar na lua e estabelecer uma colônia em Marte); *vitória cultural*, obtida quando o(a) jogador(a) atinge um certo número de turistas em seu território por meio da produção de atrações como maravilhas, teatros, museus etc. (o que também demanda recursos financeiros e de mão-de-obra); *vitória religiosa*, quando a religião fundada pelo(a) jogador(a), a partir do acúmulo de pontos religiosos, é dominante em todas as outras civilizações na partida; *vitória por pontuação*, quando o(a) jogador(a) alcança a maior pontuação e atinge o ano de 2050, que é o último turno da partida. A *vitória por dominação* é obtida após a conquista das capitais de cada uma das civilizações na partida.

Nessas condições para a vitória é que encontramos aquilo que estamos denominando “procedimentalidades”, ou seja, as regras do jogo que se estruturam em forma de uma narrativa e

que, portanto, são os principais veículos de produção de sentido histórico em um jogo.⁷ Essas procedimentalidades podem ser exploradas da forma que o(a) jogador(a) achar mais interessante ou propícia em função da civilização escolhida (cada uma das civilizações apresenta vantagens específicas), tornando assim mais aberta a experiência do sentido histórico, ao contrário daquilo que é correntemente percebido pelo estudante do ensino fundamental quando o tempo histórico lhe é apresentado como algo objetivamente dado e imutável.

Todavia, a guerra acaba por se impor como procedimento predominante neste jogo, pois, além da vitória por conquista, a beligerância pode ser uma forma de conquistar recursos que a civilização escolhida não possui. Deste modo, a ideia de desenvolvimento civilizacional fica diretamente atrelada à espoliação, e qualquer escolha do(a) jogador(a) está, portanto, condicionada de antemão pela ideia de que o mundo habitado pelas civilizações humanas dispõe de recursos escassos e que esta situação justificaria, portanto, o domínio militar de uma civilização por outra. A guerra é, deste modo, naturalizada como inevitável. É por isso que consideramos as situações de guerra como privilegiadas para a compreensão do tipo de sentido histórico veiculado neste tipo de jogo.

O jogo *Sid Meier's Civilization VI: Rise and Fall* permite ao(à) jogador(a) guerrear contra outra civilização em quase todos os momentos (alguns acordos permitem impedir a deflagração de conflitos). Para isso ele(a) precisa antes destinar, de forma estratégica, recursos para o treinamento de unidades bélicas e para a produção de distritos e edifícios militares, sem deixar de lado a acumulação de recursos financeiros, culturais, científicos e religiosos que também podem auxiliar na conquista de territórios adversários. Todavia, o(a) jogador(a) sofre penalidades caso não guerreie de maneira estratégica, pois regras de “penalidade de belicosidade” influenciam a partida mudando alguns parâmetros do sistema de diplomacia das IAs que controlam outras civilizações.

O sentido histórico produzido por meio dessas procedimentalidades é melhor compreendido quando podemos articular entre si os conceitos empregados pelo próprio jogo. Todavia, ao contrário da experiência polissêmica esperada no uso de conceitos históricos (KOSELLECK, 2006), o que o jogo oferece é um quadro fechado de definições prescrito na sua

⁷ Hélia Santos prefere chamar esses elementos de “mecânica do jogo”, algo que ela define como o “conjunto de elementos disponíveis para a interação e modificação do estado de jogo, a partir da agência tanto do jogador quanto dos agentes artificiais controlados pela IA” (SANTOS, 2010, p. 81). Mantivemos o uso do conceito de “procedimentalidade” para tratarmos de aspectos mais gerais do jogo, tendo em vista que ele se relaciona mais diretamente à produção de sentido histórico, conforme demonstrado por Silva (2017), embora também utilizemos o termo “mecânica” para situações mais específicas.

Civilopédia, isto é, um amplo glossário que abrange todos os conceitos usados nessa experiência lúdica. Ao contrário da enorme riqueza contida na polissemia do conceito de “cultura”,⁸ por exemplo, a *Civilopédia* o apresenta para nós como um elemento cujo único sentido está associado à ideia de evolução civilizacional progressiva: “Cultura é a maneira com a qual você avança pela árvore cívica, desbloqueando novas políticas e governos [...]”.

Um conceito central para o desenvolvimento das situações de guerra no jogo é o de *casus belli*. Trata-se de uma expressão em latim historicamente utilizada para designar um fato que justifique uma declaração de guerra. De acordo com a *Civilopédia*, “em *Civilization VI*, são seus motivos declarados para entrar em guerra contra outra civilização e afetam a atitude de outras civilizações em relação a você, como refletido pela penalidade de belicosidade na diplomacia”. A penalidade de belicosidade vai variar entre os doze *casus Belli* presentes no jogo, além de serem maiores em eras consideradas “mais avançadas”, como a “Era da Informação”, que representa o tempo atual em que vivemos. Os *casus belli* são “guerra formal”, “guerra surpresa”, “guerra santa”, “guerra conjunta”, “guerra de reconquista”, “guerra de protetorado”, “guerra de libertação”, “guerra colonial”, “guerra territorial”, “guerra de Era de Ouro”, “guerra de retaliação” e “guerra ideológica”. Embora não seja possível descrever aqui cada uma das situações em que essas justificativas de guerra são desbloqueadas no jogo, é interessante notar que elas se referem de maneira bastante vaga a eventos históricos concretos, como as Cruzadas (“guerra santa”) ou as colonizações imperialistas do século XIX na África e na Ásia (“guerra colonial”), por exemplo. Ao não problematizar as relações de poder envolvidas em cada uma dessas situações históricas, o jogo claramente naturaliza a dominação militar sem abrir espaço para uma necessária reflexão acerca de outras percepções possíveis a respeito desses eventos e processos, a exemplo do caráter hediondo dos diversos genocídios a eles atrelados. Restringem-se, desse modo, as potencialidades de significado desses conceitos, reduzindo as experiências do passado às quais eles dizem respeito e limitando igualmente os futuros alternativos que eles permitiriam visualizar.

Outra mecânica ligada à guerra são as chamadas “emergências”. Estas podem ser convocadas como resposta a atos considerados reprováveis por duas ou mais civilizações. As outras

⁸ A este respeito, conferir, por exemplo, a “delimitação sistemática” para o conceito proposta pelos antropólogos Alfred Kroeber e Clyde Kluckhohn na década de 1950. Os autores encontram já à época centenas de definições, que foram sistematizadas em sete grupos e seus respectivos subgrupos em seus processos específicos e mais ou menos sincrônicos de desenvolvimento, a partir do qual o conceito é dividido, então, de acordo com as suas definições “descritivas”, “históricas”, “normativas”, “psicológicas”, “estruturais”, “genéticas” e “incompletas”, demonstrando, portanto, a riqueza das possibilidades interpretativas contidas neste único conceito (KROEBER e KLUCKHOHN, 1952).

civilizações na partida podem se unir para combater um inimigo comum dentro de um número de turnos limitado, porém a possibilidade de participação depende das relações diplomáticas da civilização do(a) jogador(a) com outras civilizações e cidades-estados. Caso consigam completar o objetivo, são recompensadas com bônus dentro do jogo; caso contrário, a civilização alvo da “emergência” é que ganha o bônus. As “emergências” são “militar”, “de Cidade-Estado”, “religiosa”, “nuclear” e “de traição”. Neste caso, essa mecânica, inaugurada com a expansão *Rise and Fall* de *Sid Meier's Civilization VI*, propõe ao(à) jogador(a) alguma reflexão sobre a consequência de atos abomináveis, como, por exemplo, a utilização de uma bomba atômica num cenário em que tal ato é desqualificado por meio de um consenso diplomático. No entanto, essa impressão logo é desfeita pela constatação de que, no jogo, esse tipo de ação consertada funciona, na verdade, como uma oportunidade para enfraquecer oponentes que estão mais próximos de ganhar a partida. Tudo é reconduzido à disputa interimperialista que impulsionaria o progresso da civilização universal.

Por fim, é importante mencionar como o conceito de “bárbaro” é empregado no jogo. Os bárbaros são personificados em inimigos que surgem em “postos avançados” ao longo de todo o jogo, e representam um empecilho à civilização, uma vez que seu único objetivo é arruinar, sem uma motivação aparente, os distritos e edificações erguidos pelos(as) jogadores(as). Enquanto tais, só resta eliminá-los militarmente, sob pena de que eles destruam tudo aquilo que sua civilização conseguiu construir.

O conceito de “bárbaro” foi historicamente utilizado para designar os grupos humanos que se oporiam ao processo civilizatório. No caso brasileiro, por exemplo, este conceito tem sido designado para justificar o massacre de indígenas, da população liberta e pobre das favelas, dos movimentos contestatórios que se rebelaram contra as atrocidades do poder imperial e republicano etc., ou, ao menos, para legitimar uma hierarquia social cujo ápice era ocupado por uma aristocracia branca (GUIMARÃES, 1988; MALDI, 1997; MARQUES, 2014; OLIVEIRA, 2003; PUNTONI, 2002; SCHWARCZ, 1993).⁹ Este conceito também foi usado ao longo do século XIX como justificativa colonialista pelas potências imperiais europeias (FEIERMAN, 1993) – não é demasiado lembrar que, como supunha John Stuart Mill, “o despotismo é um modo de governo legítimo para se lidar com os bárbaros, desde que a finalidade seja seu avanço” (apud HOBBSAWM, 2011, p. 60). O emprego do conceito de “bárbaro” no jogo colabora, portanto, para a naturalização desse

⁹ Sidney Chalhoub dá destaque à ideia de “classes perigosas”, uma expressão que, junto a tantas outras, foram utilizadas como sinônimos de “bárbaros” objetivando naturalizar as desigualdades sociais no Brasil (CHALHOUB, 1996).

modo dicotômico de perceber o mundo e as relações sociais, desdobrando-se possivelmente no uso da força tomado como forma legítima de extermínio das diferenças.

Histórias nacionais

Nós também analisamos de maneira mais específica as representações (“registros instanciais”) da história do Brasil no jogo aqui analisado. Isso foi feito por meio do confronto entre o uso de determinados conceitos e personalidades especificamente atrelados à história brasileira com a discussão historiográfica a este respeito.

D. Pedro II foi escolhido pela franquia como o “avatar” da civilização brasileira. Essa é uma escolha interessante, uma vez que a ideologia nacionalista de seu governo (GUIMARÃES, 1988) é a que mais se aproxima do conceito de “civilização” empregado pelo jogo.

Sua imagem, tratada como “magnânima”, carrega um bônus atrelado à facilidade em arrebanhar “grandes personalidades”, isto é, grandes artistas, militares, profetas, mercadores, cientistas etc., que concedem vantagens ao jogador para o desenvolvimento de sua civilização. De fato, a imagem de d. Pedro II é associada pela historiografia ao patrocínio da ciência e das artes como forma de fazer do país uma “nação civilizada” de acordo com os padrões europeus (GUIMARÃES, 1988). No entanto, nenhuma menção é feita no jogo ao fato de que esse progresso civilizacional foi, na verdade, algo restrito aos interesses aristocráticos e diretamente comprometido com a manutenção do sistema escravista (SCHWARCZ, 1993).

O jogo também associa certos recursos naturais à geografia brasileira. É muito interessante notar que o geógrafo brasileiro Aziz Ab’Saber é citado quando o(a) jogador(a) descobre o Pantanal, uma das maravilhas naturais mundiais que concede algumas vantagens aos(às) jogadores(as) que ocupam os seus territórios adjacentes. Outro recurso natural e econômico associado ao Brasil é o café. Caso o(a) jogador(a) opte por jogar numa simulação do planeta Terra, com seus continentes e oceanos semelhantes aos reais, perceberá que esse recurso aparece no território correspondente ao brasileiro como mais um recurso natural dentre outros, mas nada é dito a respeito da estreita ligação entre o produto e a manutenção de um sistema social escravista igualmente responsável por graves consequências ambientais (MARQUESE e TOMICH, 2009). Por fim, a floresta tropical brasileira (“Amazônia”) também fornece bônus de ciência, comércio, religiosidade e cultura ao jogador, reafirmando assim a tópica das “riquezas naturais” brasileiras como aquilo que garantiria a especificidade da nossa civilização (LOWANDE, 2014).

A unidade comum de guerra naval a distância (“navio de guerra”) é substituída, no caso brasileiro, pelo navio “Minas Gerais”, um encouraçado do tipo *Dreadnought* que efetivamente não existiu durante o Império, uma vez que só foi adquirido na Primeira República (WALDMANN JÚNIOR, 2013).¹⁰ Isso se deve ao fato de que toda grande civilização também deveria ser uma potência militar, e a superioridade naval foi de suma importância para a manutenção da ordem no mundo latino-americano. Por outro lado, nomes associados a uma ideia de heroísmo ligada às ações da Armada e do Exército, como o Duque de Caxias, também foram responsáveis pelo massacre da população pobre brasileira em nome justamente desse ideal civilizacional (JANOTTI, 2005).

A civilização brasileira também possui dois “distritos” (uma unidade territorial no espaço possuído pelo jogador, que se soma a outros ao longo da partida em função do acúmulo de “cultura” e das conquistas militares), capaz de produzir bônus de “serviços de entretenimento”: “Carnaval” e “Copacabana”. Estes dois distritos funcionam no jogo como um importante recurso para a manutenção da felicidade dos governados que, a qualquer momento, podem deixar de ser leais aos governantes e se rebelarem contra eles. Aqui as relações entre “resistência” e “consenso” são naturalizadas por meio de critérios que seriam mensuráveis objetivamente, ao passo que a historiografia brasileira tem mostrado o quão complexo é este tema, em especial no que se refere aos estudos sobre a escravidão (MATTOSO, 2003; GORENDER, 1990) – o conceito de “escravo” ou “escravismo”, diga-se de passagem, não aparece em nenhum momento no jogo. Isso é reforçado no texto que abre o jogo quando a civilização escolhida é o Brasil: exorta-se d. Pedro II, o avatar que representa o(a) jogador(a) no espaço virtual, a observar os brasileiros “no carnaval dançando o samba e celebrando seus grandes feitos [...]”. Com isso, o jogo se apoia no estereótipo de que o povo brasileiro é festivo, avesso a conflitos e de que o samba, o carnaval, resultados de nossa “miscigenação cultural”, de nosso “sincretismo”, e as lindas praias (“Copacabana”) que, na visão estrangeira, lhe servem de cenário, são os aspectos que nos caracterizam enquanto “povo”. Além de reduzir toda a diversidade cultural brasileira aos já velhos símbolos e estereótipos de nossa brasilidade, produzidos sobretudo no período da Segunda Guerra Mundial como forma afastar a imagem de totalitarismo da ditadura varguista (OLIVEIRA, 2003; TOTA, 2014), essa é uma representação que silencia a sangrenta história de conflitos sociais que se produziu ao longo de nossa história como forma de resistir justamente ao padrão civilizacional único naturalizado pelo jogo (SODRÉ, 2010).

¹⁰ Na versão anterior, as tropas de infantaria moderna eram substituídas pelos “Pracinhas”.

Por fim, é interessante verificar como o jogo apresenta a história do Brasil em sua *Civilopédia*. Os indígenas, que segundo o texto ocupavam apenas a costa e a bacia amazônica (!), são apresentados como “seminômades que subsistiam com a caça, pesca, agricultura migrante, guerras tribais e canibalismo”, reforçando assim velhos estereótipos produzidos pela historiografia nacional (MONTEIRO, 2001). Com destaque maior no Brasil colônia e Império, uma pequena parte do texto é destinada à Primeira República e à Era Vargas, ignorando completamente a experiência democrática de 1945-64,¹¹ e saltando para o Golpe de 1964, tratando de todos esses aspectos de modo reducionista e produzindo uma enganosa narrativa em que os conflitos estão ausentes. Sobre o período ditatorial, o jogo ainda se filia a uma versão negacionista do golpe de 1964: “embora seus métodos tenham sido duros, a nova junta militar era menos violenta do que outras do continente. Além disso, ela promovia o capitalismo, a modernização e acordos internacionais, tornando-a popular com as classes baixa e média, mesmo durante os anos de prisões, torturas e execuções sem devido processo legal”.¹² Corroborando o sentido histórico presente no jogo, a guerra, o genocídio e a arbitrariedade de Estados autoritários aparecem como preços que deveríamos pagar pelo progresso da civilização.

Considerações finais

Como pudemos perceber, o jogo articula conceitos históricos importantes em procedimentos que produzem uma ideia de sentido histórico bastante problemática. O conceito de “guerra” se torna central para as procedimentalidades propostas pelo jogo. Ele pode ser considerado um “conceito histórico” por articular em torno de si uma experiência do tempo específica, mas atrelada ao sentido histórico mais geral de um progresso civilizacional unilinear e universal. Para isso, ele conta com diversos outros conceitos auxiliares, como *casus belli* e “emergências”. Ao conceito de guerra é incorporada uma ideia de sentido histórico para a qual o futuro é aberto por uma tomada de atitude no presente norteadas pelo abandono de uma posição de inferioridade do passado. A ação motivada pelo progresso civilizacional justificaria, assim, ações violentas voltadas para a apropriação de territórios alheios. Naturaliza-se, portanto, a guerra no interior de um processo histórico que separaria as verdadeiras civilizações daquelas que não se mostraram aptas à história. Por fim, percebe-se que “história” aqui atrela-se à uma concepção de progresso civilizacional que se caracteriza como uma metanarrativa da modernização

¹¹ Neste ponto o jogo também reproduz uma característica da historiografia brasileira: o pequeno interesse pelo período que vai de 1945-1964 (FERREIRA, 2010).

¹² Sobre as relações entre negacionismo e ensino de história, cf. Lowande, Fonseca e Fernandes, 2019.

(LOWANDE, 2018), excluindo deste conceito outras formas de experiência do tempo, tanto mais significativas quanto hoje podem ser consideradas as únicas figurações de futuro possíveis diante da catástrofe ambiental a que o modo de vida moderno/capitalista/ocidental tem nos conduzido (DANOWISK e CASTRO, 2017; STENGERS, 2015).

Em relação à contribuição de uma suposta “civilização brasileira” para a civilização humana, conforme enquadrada em *Civilization VI: Rise and Fall*, pudemos mostrar que são destacados apenas elementos discursivos de uma história nacional que permitam contribuir com a metanarrativa civilizatória proposta pelo jogo. Esses aspectos retomam traços de uma historiografia elitista que se esforçou por suprimir os conflitos no interior de uma narrativa oficial sobre história do Brasil. Opera-se uma cisão entre cultura erudita e popular, sendo que a primeira, produzida em associação com as elites dirigentes, teria a função de dirigir o processo civilizacional a partir do Brasil, enquanto que a segunda, identificada com o “samba” e com o “carnaval”, serviria apenas para manter as massas felizes com os destinos que lhes são impostos. Ao colocar recursos naturais e destinos coletivos a serviço de uma única visão de processo histórico, o jogo não contribui para uma percepção do futuro enquanto possibilidade aberta à diversidade de expectativas moldada pela pluralidade de experiências. Os que porventura discordarem dessa racionalidade unicamente voltada ao progresso econômico e científico como condutor do progresso civilizacional por meio da disputa bélica, cultural ou religiosa (mas, como vimos, sobretudo a primeira), a esses o jogo reserva a categoria de “bárbaros”, cujo extermínio é legítimo e necessário para progresso. Bárbaros, no território brasileiro, portanto, seriam todos(as) os(as) indígenas(as), africanos(as) escravizados(as), trabalhadores(as) e visionários(as) que resistiram à exploração que lhes foi imposta em nome da civilização.

A noção de “*rise and fall*” não ameniza, portanto, a concepção unilinear de progresso civilizacional proposta pelo jogo. Ela funciona mais como uma espécie de bonificação para o(a) jogador(a) que melhor se enquadrar na ideia de sentido histórico prescrita de antemão, pois essa mecânica apenas acrescenta bônus ou ônus relacionados ao sucesso no desenvolvimento da civilização escolhida. Todas as outras procedimentalidades conduzem à ideia mestra de sentido do jogo, isto é, à metanarrativa do progresso civilizacional universal.

Essas nossas constatações não pretendem entrar no mérito do potencial positivo ou negativo deste tipo de produto para o aprendizado histórico, até mesmo porque a divisão entre jogos *serious*, isto é, estritamente educacionais, e *non-serious*, ou seja, voltados primordialmente para

o entretenimento e para o mercado, tem sido questionada em estudos teóricos mais recentes (TELLES, 2016). Acreditamos que elas possam, todavia, subsidiar discussões futuras que se façam a respeito do potencial dessas ferramentas para o aprendizado histórico.

Referências Bibliográficas

ARRUDA, E. P. O papel dos videogames na aprendizagem de conceitos e analogias históricas pelos jovens. **Ensino Em Re-Vista**, v. 18, n. 2, p. 287-297, Julho/Dezembro 2011.

ASSUNÇÃO, M. R. Histórias do Balaio: historiografia, memória oral e as origens da balaiada. **História oral**, n. 1, p. 67-89, 1998.

BELLO, R. S. História e Videogames: como os jogos eletrônicos podem ser pensados por historiadores. **Café História – história feita com cliques**, 2017. Disponível em: <<https://www.cafehistoria.com.br/historia-e-videogames>>. Acesso em: 08/02/2019.

BENTIVOGLIO, J. A história conceitual de Reinhart Koselleck. **Dimensões**, v. 24, p. 114-134, 2010.

BONNEUIL, C.; FRESSOZ, J.-B. **The Shock of the Anthropocene: The Earth, History and Us**. London; New York: Verso, 2017.

CHALHOUB, S. **Cidade Febril: cortiços e epidemias na Corte imperial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

COSTA, M. A. F.; SANTOS, C. B. M. ; XAVIER, G. A. Os games como possibilidade: que história é essa? **Educação Básica Revista**, v. 1, n. 1, p. 107-124, 2015.

DANOWSKI, D.; CASTRO, E. V. **Há mundo por vir? Ensaio sobre os medos e os fins**. Desterro [Florianópolis]: Cultura e Barbárie: Instituto Socioambiental, 2017.

DAVIS, H.; TODD, Z. On the importance of a date, or decolonizing the Anthropocene. **ACME: An International Journal for Critical Geographies**, v. 16, n. 4, p. 761-780, 2017.

FEIERMAN, S. African histories and the dissolution of world history. In: BATES, R. H.; MUDIMBE, V. Y.; O'BARR, J. **Africa and the disciplines: the contributions of research in Africa to the Social Sciences and Humanities**. Chicago: University of Chicago Press, 1993. p. 167-212.

FERREIRA, J. Apresentação: Dossiê - 1946-1964: a experiência democrática no Brasil. **Tempo**, Niterói, v. 14, n. 28, p. 11-18, Junho 2010.

FOOTE, R. Who rules entertainment industry? Video games vs. film & music. **KFVS12**, 2016. Disponível em: <<http://www.kfvs12.com/story/31140647/who-rules-the-entertainment-industry/>>. Acesso em: 08/02/2019.

GORENDER, Jacob. Violência, consenso e contratualidade. **A escravidão reabilitada**. São Paulo: Editora Ática S.A., 1990.

GUIMARÃES, M. S. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 5-27, 1988.

HARAWAY, D. Anthropocene, Capitalocene, Plantationocene, Chthulucene: making kin. **Environmental Humanities**, v. 6, p. 159-165, 2015.

HOBSBAWM, E. J. **A era dos impérios, 1875-1914**. São Paulo: Editora Paz e Terra Ltda., 2011.

- JANOTTI, M. L. M. Balaiada: construção da memória histórica. **História (São Paulo)**, v. 24, n. 1, p. 41-76, 2005.
- JASMIN, M. G. História dos conceitos e teoria política e social: referências preliminares. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 20, n. 57, p. 27-38, Fevereiro 2005.
- KIRSCHNER, T. C. A reflexão conceitual na prática historiográfica. **Textos de história**, v. 15, n. 1/2, p. 49-61, 2007.
- KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: [s.n.], 2015.
- KOSELLECK, R. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.
- KROEBER, A. L.; KLUCKHOHN, C. **Culture: A critical review of concepts and definitions**. Cambridge: Papers. Peabody Museum of Archaeology & Ethnology, Harvard University, 1952.
- LOWANDE, W. F. F. **As coleções do Museu Nacional no século XIX: patrimônio cultural e identidade nacional pela perspectiva dos naturalistas**. Museus e patrimônios: as coleções criam conexões. Alfenas: [s.n.]. 2014. p. 57-69.
- LOWANDE, W. F. F. A história transnacional e a superação da metanarrativa da modernização. **Revista de Teoria da História**, v. 20, n. 2, p. 219-245, Dezembro 2018.
- LOWANDE, W. F. F.; FONSECA, V. P.; FERNANDES, P. O. C. A Ditadura de 1964-1985 na iniciação à docência: o ensino entre o dever de memória e as disputas midiáticas. **História & Ensino**, Londrina, v. 25, n. 1, p. 353-372, Janeiro/Junho 2019.
- MALDI, D. De confederados a bárbaros: a representação da territorialidade e da fronteira indígenas nos séculos XVIII e XIX. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 183-221, 1997.
- MALERBA, J. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 37, n. 74, 2017.
- MARQUES, G. Do índio gentio ao gentio bárbaro: usos e deslizes da guerra justa na Bahia seiscentista. **Revista de História**, n. 171, p. 15-48, Julho/Dezembro 2014.
- MARQUESE, R.; TOMICH, D. O Vale do Paraíba escravista e a formação do mercado mundial do café no século XIX. In: GRINBERG, K.; SALLES, R. **O Brasil Imperial, volume II: 1831-1870**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- MATTOSO, Katia. **Ser escravo no Brasil**. 3ª ed. – São Paulo: Brasiliense, 2003.
- MONTEIRO, J. M. **Tupis, tapuias e historiadores: estudos de história indígena e do indigenismo**. UNICAMP. [S.l.]. 2001.
- NEVES, I. B. C.; ALVES, L. R. G.; BASTOS, A. O. **Jogos digitais e a História: desafios e possibilidades**. XI SBGames, Culture Track - Short Papers. Brasília, DF: [s.n.]. 2012. p. 192-195.
- OLIVEIRA, L. L. Sinais da modernidade na era Vargas: vida literária, cinema e rádio. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. D. A. N. **O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 241-286.
- PUNTONI, P. **A Guerra dos Bárbaros: povos indígenas e a colonização do Sertão Nordeste do Brasil, 1650-1720**. São Paulo: Hucitec; Editora da Universidade de São Paulo; Fapesp, 2002.

REDAÇÃO E-COMMERCE BRASIL. A indústria de jogos eletrônicos, um setor em ascensão no Brasil. **E-Commerce Brasil**, 2016. Disponível em: <<https://www.ecommercebrasil.com.br/noticias/industria-de-jogos-eletronicos-um-setor-em-ascensao-no-brasil/>>. Acesso em: 08/02/2019.

RÜSEN, J. **Razão histórica. Teoria da história**: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UNB, 2001.

SANTOS, H. V. A. **A importância das regras e do gameplay no envolvimento do jogador de videogame**. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2010.

SARLO, B. **Tempo passado**: cultura histórica e guinada subjetiva. São Paulo; Belo Horizonte: Companhia das Letras; UFMG, 2007.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, A. A. **Aprendizagem histórica e jogos eletrônicos**: a consciência histórica entre o conhecimento e a simulação. Anais do XXIX Simpósio Nacional de História. Brasília: [s.n.]. 2017.

SODRÉ, M. Sobre a identidade brasileira. **IC - Revista Científica de Información y Comunicación**, n. 7, p. 321-330, 2010.

STENGERS, I. **In catastrophic times**: resisting the coming barbarism. [S.l.]: Open Humanities Press; Meson Press, 2015.

TELLES, H. V. Um passado jogável? Simulação digital, videogames e história pública. **Revista Observatório**, v. 2, especial 1, maio 2016.

TELLES, H. V.; ALVES, L. **Ensino de história e videogame**: problematizando a avaliação de jogos baseados em representações do passado. XI Seminário SJECC: Jogos eletrônicos - Educação - Comunicação. [S.l.]: [s.n.]. 2015.

TOTA, A. P. **O amigo americano**: Nelson Rockefeller e o Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

UOL. Bilheteria do cinema mundial bate recorde de arrecadação em 2016. **UOL - Filmes e séries**, 2017. Disponível em: <<https://cinema.uol.com.br/noticias/efe/2017/03/23/bilheteria-do-cinema-mundial-bate-recorde-de-arrecadacao-em-2016.htm>>. Acesso em: 08/02/2019.

WALDMANN JÚNIOR, L. **As negociações para a limitação dos armamentos navais sul-americanos**: o caso dos encouraçados no período entre as guerras mundiais. I Semana de Pós-Graduação em Ciência Política da UFSCar. São Carlos - SP: [s.n.]. 2013.

WEINSTEIN, B. História sem causa? A nova história cultural, a grande narrativa e o dilema pós-colonial. **História**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 185-210, 2003.

Narrar o inenarrável; representar o irrepresentável: Os limites de representações de Auschwitz aos olhos de Art Spiegelman e Primo Levi

Narrating the unmentionable; representing the unrepresentable: The limits of Auschwitz's representations through the eyes of Art Spiegelman and Primo Levi

Maria Visconti Sales

Doutoranda em História
Universidade Federal de Minas Gerais
mariavisconti92@gmail.com

Recebido em: 05/11/18

Aprovado em: 08/04/19

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar os conceitos de representação e de narrativa partindo de duas formas de representação do Holocausto, sobretudo de Auschwitz. Utilizando as narrativas escritas do sobrevivente italiano Primo Levi em suas principais obras *É isto um homem?* (1988) e *Afogados e Sobreviventes* (2016) e o quadrinho *Maus* (2009), do ilustrador sueco Art Spiegelman, pretende-se pensar em formas diferentes e possíveis de representação de um mesmo evento. A premissa é, sobretudo, compreender, a partir de uma narrativa escrita e uma história em quadrinhos, como se dá a construção da noção dos limites da representação e da ineficiência da linguagem para narrar um evento tão traumático como o Holocausto. Para isso, serão utilizadas as análises de Hayden White, Carlo Ginzburg e Roger Chartier acerca do conceito de representação e a reflexão de Hannah Arendt e Seyla Benhabib sobre a ideia de narrativa, tentando mapear o indizível do trauma e outras maneiras possíveis de compreender os campos de extermínio.

Palavras-Chave: Representação; Primo Levi; Maus.

Abstract: This article aims to analyze the concepts of representation and narrative using two forms of representation of the Holocaust, especially of Auschwitz. Using the written narratives of the Italian survivor Primo Levi in his major works *If this is a Man* (1988) and *The Drowned and the Saved* (2016) and the *Maus* (2009) by the Swedish illustrator Art Spiegelman, we intend to think of different and possible forms of representation of the same event. The premise is mainly to understand from a written narrative and a illustration book how the construction of the notion of the limits of the representation and the inefficiency of the language to narrate a event as traumatic as the Holocaust occurs. For this, we will use the analyzes of Hayden White, Carlo Ginzburg and Roger Chartier on the concept of representation and the reflections of Hannah Arendt and Seyla Benhabib on the idea of narrative, trying to map the unspeakable of the trauma and other possible ways to understand the extermination camps.

Keywords: Representation; Primo Levi; Maus.

“Mas Deus não ia lá.
Nós estávamos sozinhos”
(Vladek Spiegelman. *Maus*)

“Penso, hoje, que ninguém deveria mencionar
a Divina Providência,
já que existiu um Auschwitz”
(Primo Levi. *É isto o homem?*)

Introdução

Narrativas sobre o Holocausto¹ inevitavelmente precisam lidar com silêncios e ausências que tocam o trauma circundante ao fenômeno do extermínio sistematizado perpetuado pelo regime nazista. Os campos de extermínio visavam não somente a aniquilação do indivíduo no corpo jurídico, mas a total eliminação da espontaneidade humana (ARENDDT, 1989), e são vistos até os dias atuais como o maior horror da Modernidade e uma mancha na história do século XX. O objetivo deste ensaio, partindo do indizível dos campos e dos silêncios do trauma, é o de lançar o olhar para duas formas de representação do Holocausto, sobretudo de Auschwitz. Serão utilizadas comparativamente as narrativas escritas do sobrevivente italiano Primo Levi, em suas principais obras *É isto um homem?* (1988) e *Afogados e Sobreviventes* (2016), e o quadrinho *Maus* (2009), do ilustrador sueco Art Spiegelman.

Primo Levi (1919-1987) foi um químico italiano, sobrevivente de Auschwitz-Birkenau, que dedicou a sua vida após a liberação dos campos a fazer trabalhos memorialísticos e testemunhais por meio de seus livros e ensaios. Há uma grande especulação de que ele tenha se suicidado pelo peso da culpa da sobrevivência, sentimento comum aos “que não se afogaram”. Art Spiegelman (1948-...) é um sueco ilustrador e cartunista, atuando nessa área desde a década de 1960, produzindo charges para grandes jornais como o *The New Yorker*. Enquanto a obra de Levi é baseada na sua própria experiência em Auschwitz, *Maus* é uma narrativa ilustrada das conversas e entrevistas de

¹ O conceito *Holocausto* aparece como uma particularidade do genocídio nazista, para que ele não tenha o mesmo significado dos outros genocídios da história da humanidade. A palavra vem do grego e faz referência a algo queimado sendo oferecido aos deuses como sacrifício, e surge em fins de 1950, se popularizando após 1970 como a forma de denominar o massacre dos judeus pela Alemanha nazista, uma referência aos crematórios dos campos de extermínio. Alguns autores, como Giorgio Agamben (2008), se recusam a usar o termo Holocausto para denominar o extermínio dos judeus, por não aceitar a equiparação bíblica com o que aconteceu em Auschwitz, preferindo a utilização da palavra hebraica *Sboah*, que quer dizer calamidade. Como aponta Dominick LaCapra (1994; 1998), mais importante do que a fixação por um termo ou outro, é a compreensão do caráter indizível do acontecimento dos campos de extermínio, e a limitação de qualquer termo para a explicação do que aconteceu em Auschwitz.

Spiegelman com seu pai, Vladek, que sobreviveu a Auschwitz ao lado de sua esposa, Anja. Pretende-se, portanto, pensar em formas diferentes e possíveis de representação de um mesmo evento, a partir de uma narrativa escrita e uma história em quadrinhos.

A historiografia nas décadas de 1970 e 1980, após a experiência de Auschwitz, se deparou com uma questão não apenas metodológica, como também, e sobretudo, ética e moral: considerando que existe uma relatividade e um limite em qualquer representação histórica de um fenômeno, podemos entender que todas as formas de representação de um evento são possíveis? Ou, utilizando as palavras de Hayden White: “existe algum limite sobre o tipo de história que pode ser contada de maneira responsável sobre esses fenômenos? [...] As naturezas do nazismo e da Solução Final colocam limites absolutos no que se pode ser verdadeiramente dito sobre eles?” (WHITE, 1992, p. 37-38).

Uma das repercussões dessa querela historiográfica está muito bem representada no que ficou conhecido como o debate da *Historikerstreit*, lançado com um artigo de Ernst Nolte denominado “*The past that won't go away*”. Essa controvérsia do fim da década de 1980 questionava a unicidade dos crimes nazistas e a sua imediata relação com a reputação alemã. Se o Holocausto é único e incomparável, então, esse passado permaneceria indefinidamente traumático ao ponto de não se dizer nada sobre ele e a Alemanha permaneceria para sempre como uma nação manchada. Por outro lado, se não há unicidade e tal evento pode ser comparado com outros crimes da história da humanidade, logo, talvez a sociedade possa apreender alguma lição desse acontecimento e a Alemanha possa, de alguma forma, perder esse estigma. No entanto, autores como Nolte, utilizando esses questionamentos tentaram fazer um comparativo afirmando que o nazismo apenas “copiou” os *gulags* e que os crimes soviéticos foram muito mais violentos e “piores” para as vítimas. Andreas Hillgruber também é um dos grandes responsáveis por essa tentativa de lançar “um novo olhar” ao passado alemão e em sua obra buscou fazer uma narrativa trágica do exército alemão, empenhando-se em dignificar uma pequena parte da história do Império Alemão por meio da *Wehrmacht*. Tal relativização do papel central de Auschwitz para o entendimento do regime nazista, bem como a dissociação do passado alemão com a Solução Final, pareceu, para muitos historiadores como Ian Kershaw, Richard Evans e Martin Broszat, como um desvio de foco e uma forma de desculpar o extermínio e a cooperação e/ou passividade da população alemã (LACAPRA, 1992).

Partindo das problemáticas metodológicas e éticas da historiografia pós Segunda-Guerra, o historiador Saul Friedlander realiza uma conferência em 1990, que posteriormente foi organizada em um livro, em que reúne uma coleção de falas de diferentes historiadores, fazendo um apanhado dos debates historiográficos sobre o Holocausto até aquele momento, sobretudo após as agendas revisionistas. A querela entre Carlo Ginzburg e Hayden White acerca da questão da “verdade histórica” nesta conferência gerou repercussões nos anos seguintes, sobretudo no que diz respeito à ideia de representações possíveis sobre um evento histórico (GINZBURG, 1992, p. 82-96). White (1992), frequentemente mal interpretado, tenta mostrar como o Holocausto muitas vezes é visto como *irrepresentável* por ser um “evento moralmente extremo” e busca, através das teorias de Berel Lang e Roland Barthes, apresentar formas possíveis de representação, entendendo sobretudo que as formas tradicionais de narrativas se mostraram insuficientes para compreender e até mesmo descrever eventos-limites como Auschwitz. Nesse sentido, Hayden White está alertando para uma crise na forma tradicional de *fazer história* e de *contar histórias*, crise já denunciada por diversos autores após a terceira geração dos *Annales*, como François Dosse (2003).

***Maus* e Primo Levi: o aporia de Auschwitz**

Pensando, portanto, em uma forma não ortodoxa de narrativa de um evento-limite, temos como exemplo o quadrinho *Maus*. O sueco Art Spiegelman publicou a história completa de *Maus* pela primeira vez em 1991 e, no ano seguinte, a obra recebeu o Prêmio Pulitzer. O quadrinho se destaca por utilizar analogias antropomórficas para a representação das personagens no livro: os alemães são representados como gatos, os judeus como ratos, os poloneses como porcos, os franceses como sapos, os americanos como cachorros, os suecos como renas. Tais alegorias são uma forma irônica de utilização dos termos referenciados nas propagandas racistas nazistas, em que os judeus apareciam constantemente associados a ratos. O filme *Der Ewige Jude (O Eterno Judeu)*, do diretor Fritz Hippler,² encomendado pelo governo nazista em 1940 e vendido como um documentário, ou seja, como uma forma de informar a população, aborda precisamente a analogia entre a migração dos ratos ao longo da história da humanidade e a migração dos judeus pelo continente europeu. O filme afirma que, assim como os ratos, os judeus traziam doenças e desgraças a todos os lugares onde passavam e se instalavam.

² Hippler (1909-2002) foi o diretor do departamento cinematográfico do Ministério da Propaganda do Terceiro Reich, sob supervisão de Joseph Goebbels.

A associação dos judeus a ratos pela propaganda nazista foi explorada em outros recursos audiovisuais no pós-guerra e é uma temática recorrente até os dias atuais. A título de exemplo, recorrerei a uma passagem do filme de ficção de 2009, de Quentin Tarantino, *Inglourious Basterds* (*Bastardos Inglórios*). A premissa do filme é contar a história de um grupo fictício de judeus americanos que torturam e assassinam nazistas durante a Segunda Guerra Mundial e que tinham planos de eliminar Hitler e toda a cúpula decisória. Na primeira cena, o coronel da SS, Hans Landa (Christoph Waltz), chega em uma pequena fazenda da França ocupada pelos nazistas em busca de judeus na clandestinidade. Ele faz um discurso ao fazendeiro Perrier Lapadite (Denis Ménochet), tentando obrigá-lo a dizer onde estão escondidos os judeus Dreyfus:

- Agora, se alguém fosse determinar qual atributo o povo alemão compartilha com um animal, seria o instinto astuto e predatório de um falcão. Mas se alguém fosse determinar quais atributos os judeus compartilham com um animal, seria os do rato. A propaganda do Führer e de Goebbels disseram praticamente a mesma coisa, mas onde nossas conclusões diferem é que eu não considero a comparação um insulto. Considere, por um momento, o mundo em que um rato vive. É um mundo hostil, de fato. Se um rato corresse pela sua porta da frente agora, você o receberia com hostilidade?
- Eu suponho que sim.
- Algum rato já fez alguma coisa com você para criar essa animosidade que você sente por eles?
- Ratos espalham doenças. Eles mordem as pessoas.
- Os ratos foram a causa da peste bubônica, mas há algum tempo atrás. Proponho a você que qualquer doença que um rato possa espalhar, um esquilo poderia igualmente carregar. Você concordaria?
- Sim.
- No entanto, eu suponho que você não compartilha a mesma animosidade com os esquilos e ratos, não é?
- Não.
- Mas ambos são roedores, não são? E com exceção da cauda, eles até se parecem um pouco, não é?
- É um pensamento interessante, *Herr* Coronel.
- Por mais interessante que seja o pensamento, não faz diferença alguma em como você se sente. Se um rato andasse aqui agora, como eu estou falando, você o cumprimentaria com um pires do seu delicioso leite?
- Provavelmente não.
- Eu imagino que não. Você não gosta deles. Você não sabe realmente porque não gosta deles; tudo o que você sabe é que você os acha repulsivos. Consequentemente, um soldado alemão faz uma busca em uma casa suspeita de esconder judeus. Onde o falcão olha? Ele olha no celeiro, ele olha no sótão, olha no porão, olha em todos os lugares onde se escondia. Mas há tantos lugares que nunca ocorreria a um falcão se esconder. No entanto, a razão pela qual o Führer me tirou dos meus Alpes na Áustria e me colocou no país das vacas francesas hoje é porque me ocorre. Porque eu estou ciente de que tremendas proezas os seres humanos são capazes de abandonar a dignidade (TARANTINO, 2009).

Apesar de ser um filme ficção, a fala de Hans Landa é uma representação do processo de eliminação dos judeus da Alemanha. Os alemães haviam sido bombardeados pela propaganda antissemita desde princípios de 1933 e, já nos anos de 1940, quando a Solução Final da Questão Judaica estava sendo colocada em prática, o extermínio dos “ratos” apareceu meramente como uma função de engenharia social (EVANS, 2014; KERSHAW, 2008; GELLATELY, 2011). Como Zygmunt Bauman (1998) propõe, Auschwitz transformou e reduziu o assassino a um mero agente sanitário. Em *Bastardos Inglórios*, Hans Landa afirma que os alemães são como falcões e os judeus como ratos, e que a sua vantagem era a de conseguir pensar como um judeu, apesar de ser alemão. *Maus*, em uma linha similar, se utiliza também de uma alegoria, colocando os alemães justamente como os gatos, ou seja, *aqueles que caçam os ratos*.

Neste ensaio não será feita uma arqueologia do conceito de *representação*, como fizeram Reinhart Koselleck (2006) e Quentin Skinner (1996), no entanto, julgo ser necessária uma breve análise do mesmo para que haja uma melhor compreensão das propostas de Spiegelman e Levi. Em *À beira da falésia*, Roger Chartier utiliza uma carta de 1639 de Poussin, analisada por Louis Marin, para refletir sobre a ideia de representação e de crença. Em um sentido mais amplo, representação pode ser entendida como “tornar presente a ausência”, ou seja, apresentar e mostrar o objeto ausente, “substituindo-o por uma ‘imagem’ capaz de representá-lo adequadamente” (CHARTIER, 2002, p. 165). Aqui já podemos nos questionar o que seria uma representação adequada, se levarmos em consideração as discussões colocadas até então acerca da crise na própria historiografia e nas formas tradicionais de narrativa. Em um sentido mais específico, o *Dictionnaire* de Furetière de 1727 entende a representação como “a demonstração de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa” e, nesse quesito, a representação não só *representa* alguma coisa como *apresenta-se* representando alguma coisa (CHARTIER, 2002, p. 166-167). A ambiguidade do conceito de representação também é apontada por Carlo Ginzburg, já que “por um lado, a ‘representação’ faz às vezes da realidade representada e, portanto, evoca a ausência; por outro, torna visível a realidade representada e, portanto, sugere a presença” (GINZBURG, 2001, p. 85). O trabalho de Marin, de acordo com Chartier, também serve para mostrar as lutas simbólicas, ou seja, as lutas em que as armas e os objetivos são as representações. Assim,

a noção de representação carregou-se de uma pertinência mais ampla, designando o conjunto das formas teatralizadas e ‘estilizadas’ (segundo a expressão de Max Weber) graças às quais os indivíduos, os grupos, os poderes constroem e propõem uma imagem de si mesmos (CHARTIER, 2002, p. 177).

Levando em consideração tais reflexões sobre a representação, ao analisar *Maus*, é possível observar que o quadrinho se insere em uma das “narrativas que competem” sobre o Holocausto, como diriam Saul Friedlander e Hayden White. O livro é lançado no calor das querelas historiográficas apresentadas anteriormente, no surgimento de negacionismos e de teorias que visavam “mudar o foco” do Holocausto em relação à história alemã. Apesar de se inserir dentro de uma tradição de narrativa testemunhal iniciada na década de 1960, *Maus* é totalmente inovador, porque não é somente a história de um sobrevivente, mas a história de uma relação entre pai e filho e, ainda, uma proposta diferente de narrativa acerca do *processo do genocídio*, como o entende o historiador Raul Hilberg (2016). Hayden White nos lembra que

o conteúdo manifesto da estória³ em quadrinhos de Spiegelman é a estória do esforço do artista em extrair de seu pai a estória da experiência de seus pais com os eventos do Holocausto. Dessa forma, a estória do Holocausto contada no livro é estruturada pela estória de como essa estória foi contada (WHITE, 2006, p. 196).

Vladek inicia sua narrativa um pouco antes de conhecer Anja, sua futura esposa e mãe de Art Spiegelman, e relata a segregação dos judeus na Alemanha a partir da ascensão do NSDAP, em 1933, que culminou em Auschwitz e Treblinka – passos racionais que mostram que o extermínio não foi um desvio revolucionário e sim “um resultado lógico (embora, lembrem-se, imprevisto de início) dos muitos passos dados anteriormente” (BAUMAN, 1998, p. 221). A relação de Art e Vladek e a forma como Art relata que coletou os testemunhos de seu pai assemelham-se à estrutura narrativa do paradigmático documentário, de mais de 8 horas de duração, *Shoah* (1985), de Claude Lanzmann, no qual o diretor insistia com veemência para que os sobreviventes contassem suas histórias para as câmeras, mesmo quando os indivíduos estavam visivelmente abalados e pedindo por uma pausa e pelo silêncio.

Sobre os silêncios do trauma, é válido lembrar da ideia de crença, de Michel de Certeau. O autor afirma que a crença não é o objeto do crer e sim “o investimento dos sujeitos em uma proposição, o *ato* de enunciá-la considerando-a verdadeira – ou seja, uma ‘modalidade’ da afirmação e não seu conteúdo” (CERTEAU *apud* CHARTIER, 2002, p. 173). Sendo assim, o “fazer crer” está presente no investimento da elaboração da crença acerca da narrativa testemunhal de sobreviventes de campos de extermínio: o ato de enunciar esse sofrimento e essa “verdade” não

³ O tradutor utiliza a palavra “estória” em virtude de o original em inglês ser “story” e de o texto ser sobre estruturas discursivas e elaboração de enredos. No entanto, quando significarem uma *produção de narrativa*, não pretendo fazer uma diferenciação aprofundada entre os termos “história” e “estória”.

só para si mesmos como para o mundo. O Holocausto muitas vezes é visto como inenarrável e irrepresentável, na linguagem, e muitos sobreviventes também assim o encaram: tudo o que resta é o silêncio. No entanto, o silêncio colabora para o discurso dos próprios nazistas, já que, como lembra Primo Levi, em 1942 os SS diziam aos prisioneiros:

Seja qual for o fim desta guerra, a guerra contra vocês nós ganhamos; ninguém restará para dar testemunho, mas, mesmo que alguém escape, o mundo não lhe dará crédito. Talvez haja suspeitas, discussões, investigações de historiadores, mas não haverá certezas, porque destruiremos as provas junto com vocês. E ainda que fiquem algumas provas e sobreviva alguém, as pessoas dirão que *os fatos narrados são tão monstruosos que não merecem confiança*: dirão que são exageros da propaganda aliada e acreditarão em nós, que negaremos tudo, e não em vocês. *Nós é que ditaremos a história dos Lager* (LEVI, 2016, p. 7).⁴

O que Primo Levi busca fazer é justamente o contrário do que os nazistas desejavam; ele volta para casa e conta a sua história e a dos que não sobreviveram. Se a representação é uma demonstração de uma *presença*, sobreviver e narrar a sua experiência é precisamente a tentativa de não esquecer e de, talvez, reviver os mortos e salvar os afogados do esquecimento e do silêncio. Nos casos em questão, a enunciação da “verdade” e do horror se dá através de quadrinhos e através da escrita, todavia, em ambos os exemplos há um denominador comum: a profunda e dolorosa dificuldade de narrar uma experiência tão traumática como um campo de extermínio. Nas palavras de Giorgio Agamben:

Por outro lado, o que aconteceu nos campos aparece aos sobreviventes como a única coisa verdadeira e, como tal, absolutamente inesquecível; por outro, tal verdade é, exatamente na mesma medida, inimaginável, ou seja, irreduzível aos elementos reais que a constituem. Trata-se de fatos tão reais que, comparativamente, nada é mais verdadeiro; uma realidade que excede necessariamente os seus elementos factuais: e esta é a aporia de Auschwitz (...) A aporia de Auschwitz é realmente a própria aporia do conhecimento histórico: *a não coincidência entre fatos e verdade, entre constatação e compreensão* (AGAMBEN, 2008, p. 20)

Em *Maus*, a *aporia de Auschwitz* aparece nas reflexões de Spiegelman nos momentos em que ele representa a si mesmo e retrata suas próprias inseguranças quanto àquela forma de representação e de narrativa. Em diversas ocasiões o ilustrador se sente confrontado pelas memórias de seu pai, culpando-se por não ter passado por aquele trauma e, precisamente por não ter vivido aquela experiência, por fim, frustra-se com a percepção de que sua representação desse passado estaria fadada a ser incompleta.

⁴ Os *Lager* são os campos de extermínio.

Imagem 1: “Um passo maior que a perna”



Fonte: SPIEGELMAN, Art. *Maus: a história de um sobrevivente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 176.

Como é possível observar na Imagem 1, no diálogo entre Art e sua namorada, o artista se deprime ao perceber que “a realidade é complexa demais para quadrinhos” e que é um esforço profundo “tentar reconstruir uma realidade” pior do que seus próprios pesadelos. Giorgio Agamben se recorda de uma fala de Wiesel acerca da narrativa de uma experiência não vivida: “os que não viveram aquela experiência nunca saberão o que ela foi; os que a viveram nunca o dirão; realmente não, não até o fundo. O passado pertence aos mortos” (AGAMBEN, 2008, p. 42). A consciência dessa limitação faz com que Art se sinta culpado e desmotivado, no entanto, o que sua namorada o lembra é que basta ser honesto e sincero acerca dos limites dessa representação. No entanto, a culpa do artista reaparece em outros trechos:

Imagem 2: “A mensagem do livro”



Fonte: SPIEGELMAN, Art. *Maus: a história de um sobrevivente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 202.

O sentimento de culpa de Spiegelman é diferente dos relatados pelos sobreviventes. Para ele, a questão parece ser a de um livro lucrando sobre a memória do sofrimento e do trauma de seu pai, cuja relação conflituosa aparece e se destaca na narrativa. Por exemplo, Art reitera em *Maus* o modo como se sente indignado a recorrer ao clichê do “judeu sovina”, mesmo sabendo que aquela era a representação que mais se assemelhava às economias excessivas de seu pai. Como observado acima, o artista apresenta-se sobrecarregado pelas expectativas e esperanças das pessoas acerca de sua produção, mesmo que não quisesse “convencer ninguém” e, possivelmente, nem fazer ninguém sentir culpa de nada: *Maus* é uma tentativa de contar uma história e, como Hannah

Arendt (2008) afirma, o objetivo primordial de uma narrativa é precisamente o de tentar fazer com que uma história sobreviva mais no tempo, é o querer que uma história perdue um pouco mais.

Seyla Benhabib (1994) entende que, para Arendt, escrever sobre o totalitarismo é difícil porque nosso impulso inicial, em se tratando de um regime tão extremo e que trouxe o pior do ser humano, é de destruir, não de construir. E a narrativa deve ser, justamente, uma forma de *construção*. Benhabib ressalta como o narrador, engajado na tentativa de compreender, também está fazendo um julgamento. Um julgamento que nada tem a ver com o sentido moral ou jurídico, e sim, com a ideia de “recriação de uma realidade compartilhada dos pontos de vista de todos os envolvidos e relacionados” (BENHABIB, 1994, p. 121) [Tradução minha]. Um julgamento histórico seria, precisamente, a habilidade de “tomar o ponto de vista do outro” e isso significaria, basicamente, a possibilidade de recriar o mundo *da forma como ele aparecia aos olhos do outro*. Para pensar no totalitarismo, Arendt recorre ao conceito de Walter Benjamin de passado fragmentado. Benhabib explica que, para pensar em tais condições, devemos analisar constantemente a brecha (*gap*) entre passado e presente: “os eventos do século XX, no entanto, criaram uma brecha entre o passado e o presente de tamanha magnitude que o passado, ainda presente, está fragmentado e não pode mais ser contado como uma narrativa unificada” (BENHABIB, 1994, p. 124) [Tradução minha].

A narrativa aparece então como constitutiva de nossa própria identidade. Quem nós *somos* é revelado ao mundo através de narrativas que nós contamos de nós mesmos e do mundo que dividimos em conjunto. Ou seja, nós *aparecemos* para o mundo por meio de *ações*, e essas ações só vivem por meio de narrativas. Segundo Benhabib: “ações, ao contrário de coisas e objetos naturais, só vivem nas narrativas daqueles que as realizam e nas narrativas daqueles que as compreendem, interpretam e recordam” (BENHABIB, 1994, p. 124) [Tradução minha]. Se *quem* alguém é só se revela através da ação feita *entre homens*, no *espaço-entre*, ou seja, no campo da política, esse ser que *aparece por meio de ações* só pode sobreviver através de narrativas que buscam entendê-lo, interpretá-lo e lembrar-se dele. Como ela diz, “quem nós somos em qualquer ponto é definido pela narrativa que unifica passado e presente” (BENHABIB, 1994, p. 125) [Tradução minha]. Contar e recontar o passado nos mostra quem somos, porque *quem* somos é definido pela própria narrativa, que une a brecha (*gap*) entre passado e presente, e torna o passado inteligível mais uma vez, mesmo quando tudo parece ter desmoronado. Narrar é, portanto, uma atividade humana fundamental que busca conectar.

A relação conflituosa entre Art e Vladek e os próprios questionamentos do ilustrador acerca da falta de objetividade de seu relato fazem parte de uma construção narrativa que evidencia precisamente esse processo humano de conexão. A vinculação entre o passado e o presente, realizada por meio de narrativas que interpretam, compreendem e recordam ações humanas passadas, sobretudo ações marcadas por traumas, estão inseridas elas próprias em contradições e problemáticas. Desta forma, *quem* foram os afogados e os sobreviventes e o *que* foi o Holocausto pode permanecer e reaparecer para nós, no mundo público, por meio de narrativas, estórias que partem de um viés testemunhal e que buscam recriar o mundo *como ele aparecia aos olhos do outro*. Esse mundo, por ser um mundo humano, é marcado por dor e incoerências: assim, muitas vezes, também são as estórias sobre Auschwitz. Um trecho significativo de *Maus* se dá quando Art, exasperado pelas expectativas e cobranças exteriores, recorre a uma sessão de terapia com seu psicólogo Pavel, um judeu tcheco sobrevivente de Auschwitz e Theresienstadt.

Imagens 3 e 4: “Sessão terapia”





Fonte: SPIEGELMAN, Art. *Maus: a história de um sobrevivente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 204-205.

Na Imagem 3, Pavel insere a questão da culpa da sobrevivência, afirmando que, possivelmente, o “jeito” sovina de Vladek que incomodava Art era fruto de um esforço para sobreviver e, ao mesmo tempo, uma culpa por ter escapado, ao passo que outros tantos morreram. Após o psicólogo dizer que ele próprio só sentia tristeza por ter sobrevivido, na Imagem 4, vemos Art contando que tinha admiração por seu pai, apesar de saber que sua sobrevivência se deu por muita sorte. Pavel lembra: “não é que os melhores sobreviveram, foi *aleatório*”. E, mesmo que, de acordo com Samuel Beckett, toda palavra seja uma mancha desnecessária no silêncio, ou seja, que o que quer que seja dito sobre o Holocausto não seja suficiente e não represente a realidade daquela experiência, Art conclui que ainda assim é necessário falar. A sessão de terapia parece ser uma conclusão de suas angústias: ainda que, como na Imagem 1, o ilustrador entenda que uma história

em quadrinhos sobre Auschwitz possa ser pretensiosa e que aquela narrativa seria insuficiente para dar conta daquele evento, Spiegelman determina que a referida narrativa, ainda assim, merecia ser elaborada e difundida.

Primo Levi, em linha semelhante ao que se dá em *Maus*, reflete sobre a culpa da sobrevivência e dos motivos para se sobreviver ou morrer. Ao dividir o *Lager* em duas categorias, os que se afogam e os que não afundam, Levi, como o psicólogo Pavel, lembra que sobreviver, na maioria das vezes, era uma questão de sorte:

Os ‘salvos’ do *Lager* não eram os melhores, os predestinados ao bem, os portadores de uma mensagem: tudo o que eu tinha visto e vivido demonstrava o exato contrário. Sobreviviam de preferência os piores, os egoístas, os violentos, os insensíveis, os colaboradores da ‘zona cinzenta’, os delatores. Não era uma regra certa (não havia nem há, nas coisas humanas, regras certas), mas era de qualquer modo uma regra. Decerto me sentia inocente, mas, arrolado entre os sobreviventes, buscava permanentemente uma justificativa diante de meus olhos e dos de outros. Sobreviviam os piores, isto é, os mais adaptados; os melhores, todos, morreram (LEVI, 2016, p. 65).

Levi, possivelmente o mais famoso dos sobreviventes de Auschwitz, argumenta que existe, para além da culpa, uma vergonha de ter sobrevivido, uma vez que essa sobrevivência estava ancorada em privilégios que não foram aproveitados pelos afogados. Em *É isto um homem?*, ele conta sua “trajetória” em Auschwitz, o trabalho em um laboratório e o longo período em que permaneceu na enfermaria, espaços onde ele recebia mais comida, mais suprimentos e não necessitava de esforço físico e nem se submetia às temperaturas baixíssimas que os outros eram obrigados a encarar. Do mesmo modo, Vladek, em *Maus*, relata todas as artimanhas que utilizou para tentar evitar sua chegada em Auschwitz e, posteriormente, os recursos que utilizou durante seu tempo de permanência no campo, prevalecendo, sobretudo, a venda de favores e trocas financeiras em virtude da sua condição privilegiada. Vladek fez de tudo para se salvar e salvar a todos da sua família, mas sua prioridade sempre foi sua própria vida e a vida de sua esposa Anja, para quem ele frequentemente dizia que “juntos eles conseguiriam sobreviver”. Ainda nesse sentido, é fundamental lembrar de uma fala de Ella Lingens-Reiner: “Como pude sobreviver a Auschwitz? Meu princípio é: em primeiro lugar, em segundo e em terceiro estou eu. Depois mais nada. Então, eu de novo; e depois, todos os outros” (LEVI, 2016, p. 62).

As angústias de Art Spiegelman acerca da representação do irrepresentável podem ser percebidas nos relatos de outros sobreviventes. A experiência de Auschwitz parece a todos como algo que as palavras não podem descrever: a transformação do homem em um conjunto de reações

idênticas, ou, utilizando a alegoria de Hannah Arendt (1989), em cães de Pavlov,⁵ é algo que escapa à linguagem. De acordo com Primo Levi:

Assim como nossa fome não é apenas a sensação de quem deixou de almoçar, nossa maneira de termos frio mereceria uma denominação específica. Dizemos ‘fome’, dizemos ‘cansaço’, ‘medo’ e ‘dor’, dizemos ‘inverno’, mas trata-se de outras coisas. *Aquelas são palavras livres, criadas, usadas por homens livres que viviam, entre alegrias e tristezas, em suas casas.* Se os Campos de Extermínio tivessem durado mais tempo, teria nascido uma nova, áspera linguagem, e ela nos faz falta agora para explicar o que significa labutar o dia inteiro no vento, abaixo de zero, vestindo apenas camisa, cuecas, casaco e calças de brim e tendo dentro de si fraqueza, fome e a consciência da morte que chega (LEVI, 1988, p. 182) [Grifo meu].

A análise comparativa das narrativas de Spiegelman e Levi poderia se estender e abarcar muitos outros aspectos e nuances, sobretudo acerca da experiência específica de Auschwitz, de viver e trabalhar em um campo de extermínio, das formas e estratégias que Vladek e Levi utilizaram para prolongar suas vidas no *Lager*, para se salvarem e protegerem outros amigos e familiares. É possível também adentrar na narrativa de ambos após a liberação do campo com o fim da Segunda Guerra Mundial, quando os dois sobreviventes lidam com o frio, a fraqueza e a febre tifoide, um processo lento e doloroso até a real libertação. Voltar para casa e narrar suas experiências foi uma tentativa de explicar e descrever o que aconteceu em Auschwitz, evento até então único na história da humanidade. Entretanto, como lembra o próprio Primo Levi, a realidade do campo era a morte: quem viveu não representa essa realidade. As similaridades no discurso de Vladek e Levi vão além de suas próprias experiências e abarcam, sobretudo, o sofrimento e a dificuldade de rememorar e narrar esse trauma. O que este ensaio buscou fazer foi, portanto, aproximar as duas narrativas, especialmente no sentido dos *limites e insuficiências das representações de um evento-limite*.

Working-through

Se a representação do evento é falha e incompleta e se há uma vergonha por parte dos sobreviventes e também de seus filhos e amigos, uma vergonha, em suma, do *gênero humano*, qual o objetivo de contar essa história? O que podemos tirar de todo esse sofrimento e degradação do ser humano? De acordo com Primo Levi:

⁵ Experiência realizada pelo fisiologista russo Ivan Pavlov. A experiência consistia em treinar cães para salivar toda vez que ouvissem uma sineta, já que associavam o barulho da sineta a receber comida. A experiência comprovaria que nossos reflexos podem ser recriados e controlados, e mais ainda, condicionados, abrindo espaço para a psicologia comportamental.

Poderíamos, então, perguntar-nos se vale mesmo a pena, se convém que de tal situação humana nos reste alguma memória. A essa pergunta, tenho a convicção de poder responder que sim. *Estamos convencidos de que nenhuma experiência humana é vazia de conteúdo*, de que todas merecem ser analisadas; de que se podem extrair valores fundamentais (ainda que nem sempre positivos) desse mundo particular que estamos descrevendo. Desejaríamos chamar a atenção sobre o fato de que o Campo foi também (e marcadamente) uma notável experiência biológica e social (LEVI, 1988, p. 127).

Em uma linha similar a Primo Levi, Tzvetan Todorov argumenta que:

Do ponto de vista não mais de si, mas da humanidade (que cada um pode entender como quiser), uma vida não é vivida em vão, se dela resta um traço, um relato para somar-se às inúmeras histórias que fazem nossa identidade, contribuindo assim, ainda que em ínfima medida, para tornar esse mundo mais harmonioso e mais perfeito. Tal é o paradoxo dessa situação: os relatos sobre o mal podem produzir o bem (TODOROV, 1995, p. 111).

As duas narrativas aqui apresentadas mostram a dificuldade de representar e de tornar presente um evento traumático e “moralmente extremo”. Recuperando as indagações iniciais acerca dos limites da representação e de formas possíveis e aceitáveis de representação, é fundamental retomar, também, Hayden White e seus questionamentos a respeito da “verdade histórica”. O autor argumenta que na narrativa histórica tradicional existe uma diferença crucial entre uma “interpretação” dos “fatos” e uma “estória” que possa ser contada sobre esses “fatos”, pensando sobretudo na dicotomia entre uma estória verdadeira e outra falsa, uma estória real e outra imaginária. Para ele, no entanto, a narrativa não contém apenas fatos, mas elementos retóricos que transformam os fatos em uma estória e, ainda: o que importa na representação dos fatos não são tanto os fatos e sim o que *os fatos significam*. Para White, portanto, o Holocausto não é mais irrepresentável do que qualquer outro evento na história humana e apontar os problemas das representações tradicionais significa:

Um senso profundo de incapacidade para nossas ciências explicarem, controlarem ou conterem tais fatos; e uma crescente consciência da *incapacidade de nossos modos tradicionais de representação até para descrevê-los adequadamente*. [...] Isso não é sugerir que nós iremos abrir mão do esforço de representar o Holocausto realisticamente, mas sim que nossa *noção daquilo que constitui a representação realista deve ser revisada para levar em conta as experiências que são únicas ao nosso século* e para quais modelos mais antigos de representação tem provado ser inadequados (WHITE, 2006, pp. 206-207) [Grifos meus].

Nesse sentido, a construção das narrativas de Levi e Spiegelman mostram precisamente que o que importa são *o que os fatos significam* e é nisso que precisamos nos concentrar para que a sociedade possa tirar algum ensinamento sobre esse passado traumático. Para compreender o

Holocausto precisamos sempre *falar sobre o Holocausto*. Eric Hobsbawm (1995) sustenta que é difícil compreender o século XX, mas não é difícil julgá-lo. Tentar pensar em formas alternativas de narrativa ou refletir sobre a estrutura tradicional da historiografia e a insuficiência das formas de representação para compreender o Holocausto não significa tentar, como a *Historikerstreit* de Ernst Nolte, fazer com que esse passado vá embora. Pelo contrário: analisar criticamente narrativas estruturalmente distintas pode contribuir para alguma forma de *work-through* desse passado traumático, como propõe Dominick LaCapra. *Working-through* é a tradução da expressão de Freud “*durcharbeiten*”, e significa:

Working-through requer o reconhecimento de que estamos envolvidos em relações transferenciais com o passado de maneiras que variam de acordo com as posições de sujeito em que nos encontramos, retrabalhamos e inventamos. Envolve também a tentativa de neutralizar o reprocessamento projetivo do passado, através do qual negamos algumas de suas características e representamos nossos próprios desejos de autoconfirmar ou dar forma de identidade. Por outro lado, *working-through* está vinculado ao papel de distinções problemáticas, mas significativas, incluindo a distinção entre a reconstrução exata do passado e a troca com ele. Essas distinções não deveriam nem ser reificadas em oposições binárias e esferas separadas e nem ser colapsadas em uma vontade indiscriminada de reescrever o passado. Além disso, *working-through* depende de um certo uso de memória e julgamento - um uso que envolve a crítica da ideologia, incluindo proeminentemente a crítica do mecanismo do bode expiatório que tinha um papel historicamente específico e não simplesmente arbitrário ou abstrato no tratamento nazista do Judeus. O que não é confrontado criticamente não desaparece; tende a retornar como o reprimido (LACAPRA, 1992, pp. 125-126) [Tradução minha].

Seguindo o raciocínio de LaCapra, nos encontramos hoje em tempos sombrios precisamente porque o passado traumático do século XX não foi confrontado criticamente e nem trabalhado. Pensando especialmente na proposta de articular os usos da história no presente, o historiador da *história filosófica do político*, Pierre Rosanvallon (2010), tem um compromisso político para com seu tema e, nesse sentido, *escrever historiografia é intervir no presente*, retomando e de certa forma ressignificando a combatida e criticada “*história magistra vitae*”. Inserir o totalitarismo na Modernidade e estudá-lo como um evento que ainda não findou seus ensinamentos é uma atividade da história filosófica do político, buscando as permanências e as continuidades, para *compreender* como chegamos até aqui. Compreender o totalitarismo é compreender o mundo em que *ainda* vivemos e é entender as escolhas pessoais e a relação dessas escolhas com o mundo plural (ARENDETT, 2008).

O passado não deve ser silenciado, tampouco deve ser “superado”. O totalitarismo é um fardo de nossos tempos não só porque faz parte de nossos tempos, mas, principalmente, porque ele ainda é uma *possibilidade* desses tempos. Portanto, a produção de uma história *compreensiva* me parece ser fundamental para analisar esse trauma, amparada à percepção de que precisamos sempre *falar sobre eventos traumáticos*, confrontá-los para tentar, de alguma, forma tirar lições desse passado. E uma história *compreensiva* precisa apreender e abarcar novas formas de representação, novas tentativas de análises e novos olhares sobre eventos, para além das estruturas tradicionalmente utilizadas.

Concluo este ensaio com a percepção de Tzvetan Todorov: não podemos tirar lições sobre a natureza do homem com a experiência do totalitarismo; os homens ou *não são nem bons nem maus* por natureza, ou *são os dois*. Como lembra Primo Levi, o que o nazismo nos mostra é justamente o que o homem pode fazer a outro homem: “o homem, o gênero humano, nós, em suma, éramos potencialmente capazes de construir uma quantidade infinita de dor; e que a dor é a única força que se cria do nada, sem custo e sem cansaço. Basta não ver, não ouvir, não fazer” (LEVI, 2016, p. 68). Todorov, em uma linha similar, afirma que o mal vive dentro de nós e que esse é um grande perigo: “para que o mal se realize, não basta a ação de alguns, é preciso também que a grande maioria fique de lado, indiferente; disso, sem dúvida, somos todos capazes” (TODOROV, 1995, p. 175).

Referências Bibliográficas:

- AGAMBEN, Giorgio. **O que resta de Auschwitz**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- ARENDT, Hannah. **Compreender: formação, exílio e totalitarismo (ensaio)**. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- _____. **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- _____. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BENHABIB, Seyla. Hannah Arendt and the Redemptive Power of Narrative. In: HINCHMAN, Lewis P.; HINCHMAN Sandra K. (orgs). **Hannah Arendt: Critical Essays**. Sate University of New York Press, 1994.
- CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a História entre incertezas e inquietude**. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2002.
- DOSSE, François. **A história em migalhas: dos Annales à Nova História**. São Paulo: EDUSC, 2003.
- EVANS, Richard. **O Terceiro Reich no poder**. 2ª edição, São Paulo: Planeta, 2014.

FRIEDLANDER, Saul (ed). **Probing the limits of representation: Nazism and the “Final Solution”**. USA: Harvard University Press, 1992.

GELLATELY, Robert. **Apoiando Hitler: consentimento e coerção na Alemanha nazista**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GINZBURG, Carlo. Representação: a palavra, a idéia, a coisa. In: _____. **Olhos de Madeira**. Nove reflexões sobre a distância. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

_____. Just One Witness. In: FRIEDLANDER, Saul (ed). **Probing the limits of representation: Nazism and the “Final Solution”**. USA: Harvard University Press, 1992.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: O breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HILBERG, Raul. **A destruição dos judeus europeus**. São Paulo: Editora Amarelis, 2016.

KERSHAW, Ian. **Hitler, the Germans, and The Final Solution**. Yale University Press, 2008.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.

LACAPRA, Dominick. **Representing the Holocaust: history, theory, trauma**. Cornell University Press, 1994.

_____. **History and memory after Auschwitz**. Cornell University Press, 1998.

_____. **Representing the Holocaust: Reflections on the Historian's Debate**. In: FRIEDLANDER, Saul (ed). **Probing the limits of representation**. USA: Harvard University Press, 1992.

LEVI, Primo. **É isto um homem?** Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

_____. **Os afogados e os sobreviventes: os delitos, os castigos, as penas, as impunidades**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3ª edição, 2016.

ROSANVALLON, Pierre. **Por uma história do político**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2010.

SKINNER, Quentin. **As fundações do pensamento político Moderno**. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

SPIEGELMAN, Art. **Maus: a história de um sobrevivente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

TARANTINO, Quentin. **Bastardos Inglórios**, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **Em face ao extremo**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

WHITE, Hayden. Historical Emplotment and the Problem of the Truth. In: FRIEDLANDER, Saul (ed). **Probing the limits of representation: Nazism and the “Final Solution”**. USA: Harvard University Press, 1992.

_____. Enredo e verdade na escrita da história. In: MALERBA, Jurandir (org.). **A história escrita: teoria e história da historiografia**. São Paulo: Contexto, 2006.

Nativos americanos na BNCC: entre Pré-História e Antiguidade?

Native americans in BNCC: between Prehistory and Antiquity

Matheus Vargas de Souza

Mestrando em História

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

matheussagrav@gmail.com

Recebido em: 04/06/2019

Aprovado em: 29/08/2019

Resumo: Este trabalho se dedica a discutir o tratamento oferecido aos nativos latino-americanos pela Base Nacional Comum Curricular homologada recentemente. Entendemos que tanto a narrativa tradicional quanto a apresentada pela terceira versão da BNCC, hoje homologada, caem nas mesmas falhas relativas à comparação e à classificação valorativa destas diversas sociedades e culturas com a história e a cultura da Europa, estabelecendo juízos de valor implícitos. Pretendemos discutir esta questão nas próximas páginas.

Palavras-chave: BNCC; História indígena; Nativos americanos.

Abstract: This work discuss the way how Latin Americans natives are presented in the Nacional Common Curricular Basis (Base Nacional Comum Curricular - BNCC), recently homologated. We understand that both the traditional narrative and the narrative presented by the third version of the BNCC falls in the same fails of comparison and classification of value of those differents societies and cultures with the history and culture of Europe, establishing implicits judgement of value. We pretend to discuss this question in the next pages.

Keywords: BNCC; History of indigenous; American natives.

A divisão dos conteúdos da disciplina de História é um problema constantemente revisto e a cronologia detém uma força ainda muito grande enquanto critério de organização. Um dos maiores problemas acarretados pela organização cronológica, no entanto, é a inserção de conteúdo relativo a culturas externas à linha temporal central, que é, em larga medida, a narrativa eurocêntrica. Dito de outra forma, o tronco cronológico pelo qual se orienta a organização de todo o conteúdo é o tradicional desenvolvimento da sociedade ocidental. Após todos os acirrados debates sobre a primeira versão da BNCC e o gradual silêncio em relação às versões subsequentes, testemunhamos a manutenção da narrativa histórica tradicional. Assim, a terceira versão da BNCC apresenta, com termos atualizados, a estrutura básica tradicional, inclusive na

localização de cada conteúdo dentro da grade curricular dos respectivos anos do Ensino Fundamental II.

Dentro desta estrutura, que se inicia com a sedentarização do ser humano e o desenvolvimento da agricultura, em um salto bem rápido entre a pré-história e o surgimento da escrita, encontramos a narrativa do surgimento do Ocidente, não como foi inventado, mas de forma naturalizada e apaziguada. Estudamos a história da Europa desde a Grécia Antiga até a Segunda Guerra Mundial; pensamos de forma mais global ao tratar da Guerra Fria, discutindo apenas as hegemonias estadunidense e soviética e seus desdobramentos para o restante do mundo, com sutis pinceladas a respeito da resistência terceiro mundista. Outros pontos dessa longa narrativa são inserções impossíveis de serem omitidas como as colonizações americana, africana e asiática, além da história do Brasil. Nesse jogo de apêndices do tronco eurocêntrico, há os apêndices dos apêndices, como por exemplo os nativos americanos. Em outras palavras, a história das colônias é a história de como o Ocidente se expandiu e os indígenas são apresentados como um capítulo à parte, um prólogo um tanto desconectado da história principal, que seria a história da matriz cultural europeia difundida por todo o mundo ocidental, onde estaria inserido nosso atual Estado brasileiro. (ALMEIDA, 2011, p. 105-106) É a partir deste ponto que surge nosso problema: como são caracterizados os indígenas do território atualmente denominado América Latina, dentro desta BNCC mais recente, que pretensamente será aplicada à Educação Básica de nossa sociedade? Esperamos poder responder a esta questão nas próximas páginas.

Pré-história, Antiguidade, cronologia

Efetivamente, a divisão cronológica tradicional foi estabelecida da seguinte forma pelos padrões do século XIX: Pré-História, Antiguidade, Idade Média, Época Moderna e História Contemporânea. É bem verdade que a Idade Média foi uma invenção iluminista que criava a ideia do obscurantismo separando a glória da Antiguidade e o frescor do Renascimento (GUARINELLO, 2004, p. 14; LE GOFF, 2015, p. 25-31); da mesma forma que a História Contemporânea é assim chamada, em parte, graças às classificações e esquematizações dos historiadores metódicos do século XIX, dentre os quais, Olivier Dumoulin. (NAPOLITANO, 2016, p. 163) Em todo caso, sendo de conhecimento de todos (ao menos dentro da academia), que as divisões da História são arbitrárias, quando não políticas, compete-nos reconhecer que nosso critério segue sendo o mesmo estabelecido no século XIX no que se refere ao Ensino de

História, dentro de uma perspectiva mais ampla das políticas públicas discutidas nos últimos anos.

No entanto, e até nossos dias, as Histórias Universais produzidas pela historiografia foram, de modo geral, histórias particulares de certos ramos privilegiados da História, reproduzindo uma perspectiva cuja origem remonta à própria formação da disciplina a partir dos clássicos latinos e gregos. A historiografia europeia, numa época em que só havia História científica na Europa, escreveu, desde meados do século XIX e em boa parte do século XX, a história do homem como história da civilização cristã ocidental e, embora menos abertamente, do processo de formação dos principais estados-nações europeus. Escreveu, assim, uma espécie de História Universal da Europa: daí a sequência, que domina muitos currículos escolares, mesmo em países não europeus, que vai de uma História Antiga (dividida entre oriente próximo, Grécia e Roma), uma História Medieval, uma Moderna e assim por diante, correspondendo a "idades" essencialmente europeias. Não se trata, obviamente, da História do Homem, mas de uma sequência simbólica, apenas nacionalmente europeia, pois não corresponde nem mesmo à história de qualquer parte específica do que se possa entender por Europa. (GUARINELLO, 2004, p. 14-15)

Com o surgimento de leis para a obrigatoriedade do ensino de determinados conteúdos outrora silenciados, como História Indígena e História da África,¹ surgem os debates sobre como ensinar. No que compete ao ensino de História Indígena, já foi demonstrado que a lei não oferece clareza sobre como tratar o conteúdo. (BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p. 54, 58; NASCIMENTO, 2013, p. 153-155) Desta forma, obrigar a ensinar não significa necessariamente oferecer um conhecimento de qualidade ou, mais ainda, não significa findar o silenciamento. Com efeito, se uma dada visão cristalizada pela memória social a respeito do indígena não for combatida de frente pelo método de ensino, não há qualquer tipo de avanço em termos de conhecimento e as culturas permanecem silenciadas por caracterizações estigmatizadas, preconceituosas e imprecisas.

Decorre disso que o indígena, dentro da organização de conteúdos para a disciplina de História sofre com uma desvalorização sistemática que se inicia com a categorização do tipo de sociedade ao qual pertencem os indígenas; caracterização essa que é em si repleta de significações e valores. Nos referimos aqui à constante localização das comunidades indígenas no conjunto das sociedades tribais e pré-históricas.

¹ Lei nº 11.645, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2008, durante o ministério de Fernando Haddad na Educação, que usa o termo "obrigatório", para corrigir imprecisões da Lei nº 9.394 de 1996 que, por sua vez, já havia sofrido alterações neste trecho específico com a Lei nº 10.639 de 2003, mas que ainda não apresentava a questão da obrigatoriedade.

Em um primeiro momento, é claro, podemos concordar que diversas culturas indígenas se enquadram nos moldes daquilo que é entendido como pré-histórico. Não há um amplo desenvolvimento tecnológico (especialmente no trato dos metais), não há cidades e não há acima de tudo a escrita. Entretanto, a catalogação está imbuída de significação e de um simultâneo enquadramento dentro de uma escala evolutiva, o que permitiria comparações com as sociedades contemporâneas. Dentro deste sistema, é evidente a comparação entre as sociedades primitivas e pré-históricas que viviam em pleno século XVI, quando a Europa já havia conhecido as letras, a filosofia, uma ciência incipiente, etc. Isto, no discurso, automaticamente impõem às culturas indígenas uma condição inferiorizada, efeito da organização cronológica que tem princípio em uma ideia de linha evolutiva e reta para a humanidade em sentido amplo, que seria efetivamente o Ocidente, bem como para cada sociedade individualmente. Deste modo, os indígenas ainda não teriam passado da fase pré-histórica, enquanto o tronco central da história humana, o berço do Ocidente, já estaria bastante adiantado; ou ainda em seu curso natural, enquanto os próprios indígenas é que estariam em posição atrasada. Subitamente surge nos livros didáticos a informação de que o avanço tecnológico europeu venceu a inferioridade técnica das comunidades indígenas, evitando tratar de questões como o genocídio e a conquista em termos de seus sentidos dentro mesmo de um pensamento ético.

Não há, de modo algum, História neutra. Defendemos, portanto, que ao invés de tratar de uma inferioridade técnica indígena que quase justificaria a conquista, como se seguisse o curso natural das coisas, sejam discutidos temas como o roubo de terras outrora pertencentes a grupos nativos. E, se de fato o objetivo for uma disciplina de História minimamente neutra, por que não valorizar as produções culturais de todas as sociedades evitando comparações implícitas e explícitas que venham a justificar determinadas hegemonias e as consequências que chegariam aos nossos dias.

Não é de hoje que se sabe do descaso com a história indígena.² Há mais de duas décadas foi publicado um trabalho que demonstrava rigorosamente as maneiras pelas quais o indígena era

² Gostaríamos de, nesta breve nota de rodapé, sugerir algumas indicações de leitura a respeito do tema que podem ser bastante relevantes para o trato das culturas indígenas, tanto academicamente quanto em sala de aula. Estas referências não substituem as que utilizamos ao longo de nossa pesquisa, apenas amplificando o alcance do debate. Em primeiro lugar, não poderíamos deixar de recordar um amplo estudo desenvolvido por Darcy Ribeiro e elaborado entre os anos 50 e 60, publicado nos anos 70 e que se diz “ao mesmo tempo, um estudo científico que elaboramos com o maior rigor e uma denúncia que fazemos conscientemente” (RIBEIRO, 198?, orig. 1970, p. 9). Além disso, gostaríamos de sugerir as reflexões de Maria Regina Celestino de Almeida (2010; 2017) e Thiago Leandro Vieira Cavalcante (2011), para a temática específica da História Indígena com uma perspectiva mais atualizada. E, por fim, gostaríamos de indicar o trabalho de Antonella Maria Imperatriz Tassinari (2008) que discute

constantemente caracterizado como um habitante do próprio passado nas narrativas dos livros didáticos. (GRUPIONI, 1995, p. 487)

Na prática, o indígena surge no conteúdo como o habitante exótico encontrado pelos colonizadores, conquistado e catequizado, para depois desaparecer da História até se falar no período contemporâneo tratando os indígenas exclusivamente como povo marginalizado, necessitado de proteção e/ou distante demais da realidade moderna, à qual ele estaria em vias de se adequar.

O ponto levantado à época era que os alunos não recebiam, desta forma, o subsídio necessário para entender o indígena como indivíduo existente que tem o direito de assegurar seus costumes e que pode conviver com o mundo capitalista, urbano, industrial, sem a necessidade de se adequar a tal, sem qualquer possibilidade de coexistência real. Os indígenas são fortemente comparados aos europeus e diretamente relacionados a um grupo inferior que foi facilmente dominado pelas coroas europeias, sem muita ênfase nas resistências e alianças de diferentes naturezas que já foram mostradas pela historiografia. (ALMEIDA, 2011)

Quando nos deparamos com as sociedades Maias, Incas e Astecas, a operação é ligeiramente diferente. Segue a comparação com as sociedades europeias e a discussão sobre o choque cultural, mas o status dessas sociedades é um pouco mais elevado. São elas reconhecidas como primitivas, mas entendidas como antigas, no sentido de fazerem parte de uma História primeira, dado que possuem alguma escrita e tecnologia mais avançada, bem como cidades organizadas e até mesmo impérios. O que acontece é que as culturas chamadas de “Pré-Hispânicas”, exatamente porque a régua é europeia, surgem na História exclusivamente a partir de 1492, se nos guiarmos pelos livros didáticos e mesmo pela organização tradicional do conteúdo.

Eventualmente, podem ser ensinadas narrativas sobre o surgimento e desenvolvimento destas sociedades, mas o grosso desse conhecimento está limitado a aparecer exatamente quando os europeus chegam ao “Novo Mundo”; quase como se nós fossemos os próprios conquistadores, descobríssemos que há outras sociedades e passássemos a estudar ligeiramente

políticas educativas voltadas para as comunidades indígenas. Finalmente, é inevitável sugerir uma visita ao catálogo virtual de obras bibliográficas publicadas a respeito da temática indígena que consta no endereço eletrônico da FUNAI, textos estes publicados pela entidade. Disponível em: < <http://www.funai.gov.br/index.php/projeto-editorial/livros> > (Acesso em: 28/08/2019). Há, evidentemente, uma infinidade de trabalhos que poderíamos elencar, sobretudo no campo da Antropologia, mas sugerimos a leitura destes por agora para oferecer algumas frentes possíveis de análise e de reflexão.

suas culturas “exóticas”, para em seguida aprendermos sobre o genocídio e, sucessivamente, a colonização.

O que argumentamos aqui é que o critério para a organização dos conteúdos, que é o mesmo da localização de determinadas sociedades na teia da História, é o critério do pareamento com o tronco central da História europeia. Dito de outro modo, todos os conteúdos ensinados estão intimamente ligados à História europeia e surgem como ramos desta; por esta razão, as sociedades mesoamericanas passam a existir em finais do século XV, as comunidades indígenas sul-americanas passam a existir em 1500, tão subitamente como desaparecem; são apenas episódios um pouco fora da curva da História da Europa. Nessa linha de raciocínio, o Estado brasileiro atual é, nada menos, que um apêndice da cultura europeia – esta que é entendida como a verdadeira cultura ocidental. Seguimos, desta forma, o mesmo modelo hegeliano do início do século XIX, (HEGEL, 2008, orig. 1837) com uma diferença de sermos parte do mundo colonizado, dependente e não sermos alemães defendendo a sua própria hegemonia cultural, política e econômica.³ Tampouco somos norte-americanos que, consagrados pelo próprio Hegel, assumiram o posto de mundo do futuro e de herdeiros legítimos da civilização ocidental e de seu esplendor, em posição mais elevada que os sul-americanos. (HEGEL, 2008, orig. 1837, p. 74-79)

Indígenas sul-americanos são localizados na Pré-História, enquanto as sociedades mais complexas são localizadas em uma espécie de Antiguidade. Sobre este segundo ponto é curiosa a forma como mesmo Miguel León-Portilla se permitiu falar da História dos astecas dividindo-a entre Período Arcaico e Clássico – termos tradicionais na divisão da História da Grécia Antiga –, em um livro que se dedica a estabelecer uma narrativa histórica para os astecas a partir de textos que eles mesmos elaboraram (LEÓN-PORTILLA, 1961).⁴

³ Ver também as colocações de Santos sobre a necessidade de um rompimento com o pensamento hegeliano hegemônico, através do que ele chama de uma co-presença radical. Reproduzimos um trecho: “Assim, a primeira condição para um pensamento pós-abissal é a co-presença radical. A co-presença radical significa que práticas e agentes de ambos os lados da linha são contemporâneos em termos igualitários. Implica conceber simultaneidade como contemporaneidade, o que requer abandonar a concepção linear de tempo. Só assim será possível ir além de Hegel, para quem ser membro da humanidade histórica — isto é, estar deste lado da linha — significava: no século V a.C., ser um grego e não um bárbaro; nos primeiros séculos da era cristã, ser um cidadão romano e não um grego; na Idade Média, ser um cristão e não um judeu; no século XVI, ser um europeu e não um selvagem do Novo Mundo; e no século XIX ser um europeu (incluindo os europeus deslocados da América do Norte) e não um asiático, estagnado na história, ou um africano, que sequer faz parte dela. Além disso, a co-presença radical pressupõe a abolição da guerra, que, juntamente com a intolerância, constitui a negação mais radical da co-presença.” (SANTOS, 2007, p. 85).

⁴ Fernandes e Morais reconhecem, dentre as diferentes interpretações da História da América que mais ou menos recaem sobre o eurocentrismo, o destaque de Miguel León-Portilla em uma vertente que se quer valorizadora das culturas nativas, mas que em realidade tem suas balizas fundamentadas no pensamento puramente ocidental: “[...] mostram o invasor, nocivo, ora europeu, ora norte-americano, contrapondo-se ao dono da terra, ao estado indígena,

Como Blaise Dufal demonstrou recentemente (e a despeito de diferentes direções de usos políticos possíveis), a Grécia Antiga foi apropriada como uma origem do Ocidente e utilizada como constante critério de avaliação de culturas: quanto mais similar aos gregos, mais civilizado, mesmo que não ocidental, e dentre as culturas ocidentais, quanto mais diretamente ligado à história da Grécia Antiga e suas supostas heranças, mais alto na escala da civilização. (DUFAL, 2018) A despeito de diferentes direções de usos políticos – porque é discutível se comparar uma sociedade à Grécia Antiga –, confere-se valor ou se escraviza em uma régua cujo nível mais alto jamais será alcançado e em um conjunto de valores externamente produzidos.

O grande problema envolvido nessa questão é um aprisionamento ao modelo hegeliano, que produz uma linha histórica à qual todas as narrativas devem se adequar, valorativamente catalogadas em posições mais altas ou mais baixas. Neste sentido, é na cronologia que se concentra a força deste discurso e é discutindo esta cronologia que se enfraquece o mesmo.

Se pensarmos pela cronologia, a comparação é automaticamente somada à valoração: enquanto europeus atingiam as bases do capitalismo, ou mesmo um avanço técnico muito grande, astecas e incas viviam na Antiguidade, com uma tecnologia inferior; e os maias já haviam colapsado. Organizar a narrativa desta forma diminui o valor da produção cultural destas sociedades em detrimento de uma pujante Europa.

Assim, localizar o estudo destes conteúdos a partir deste ponto da estrutura tradicional oferece efeitos negativos para a discussão histórica da produção cultural humana e das diversas formas de organização social a que a humanidade já esteve submetida, posto que uma determinada forma de organização social é destacada e sutilmente elogiada com um suposto valor mais elevado que se cristalizaria em uma relevância superior. Contudo, esta não é a única forma de localizar as sociedades que fogem do tronco central europeu dentro da estrutura de organização do conhecimento histórico com matriz eurocêntrica; tampouco a única a produzir efeitos negativos para os mundos colonizados.

O caso das outras “Antiguidades”

A terceira versão da Base Nacional Comum Curricular, que foi homologada para o Ensino Fundamental em 2017, apresenta novas perspectivas, ao menos em aparência, no que diz

abatido pelas doenças, credices e fraqueza de espírito (a que os mestiços, latino-americanos atuais, herdaram). Ao mesmo tempo, nos manuais de História vemos a tentativa de resgatar o lado do vencido, do conquistado, valorizá-lo. Mas, nas entrelinhas, sonha-se em ser o conquistador, o desenvolvido, o branco. [...] Miguel León-Portilla talvez seja a fonte inspiradora dessa vertente” (FERNANDES; MORAIS, 2016, p. 154).

respeito aos nativos do “Novo Mundo”. Dado que é a partir do Ensino Fundamental II que os alunos passam a ter professores especialistas – e o professor de História atua com estes alunos – nos dedicamos com mais atenção ao período do 6º ao 9º ano.⁵ Nossa atenção também se voltou um pouco mais para a disposição dos conteúdos, que tende a ser a seção mais lida do texto, que é normativo.

Em um primeiro momento, o que destacamos é que fica definido para o 6º ano o estudo da Pré-História, a partir da ideia das migrações e da sedentarização, e, logo em seguida, Da Antiguidade. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p. 420) Esta Antiguidade, no entanto, aparece de forma contraditória. Por um lado, o título do quadro é “a invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades” (*Idem, ibidem*). Ora, no entanto, o que surge como conteúdo definido é dividido em dois quadros diferentes, um para “O Ocidente Clássico” (*Idem, ibidem*), que são Grécia e Roma, e outro para os demais “Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos). Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais” (*Idem, ibidem*). Gostaríamos de frisar que a Antiguidade na África são os egípcios, o que é uma vitória, por um lado, ao retirarmos o Egito do velho Oriente Próximo. Isto é importante porque tradicionalmente o Egito era entendido como Oriente por não ser admitida uma civilização avançada na África, que seria território de barbárie. (HEGEL, 2008, orig. 1837, p. 88) Mas, por outro lado, o Egito segue sendo estudado como conteúdo canônico e desaparecem o reino de Méroe ou os númidas, ou até mesmo Cartago, se a questão é estudar sociedades antigas no território africano. No que se refere ao Oriente, apenas o Oriente Médio surge e, infelizmente, indianos e chineses seguem inexistentes. Ressaltamos, contudo, que o discurso é pluralista: o contraponto dos “clássicos” com outras sociedades, outras formas de organização social. Estranhamente, as sociedades estudadas seguem sendo quase as mesmas, dentre as que tiveram relação mais ou menos direta com gregos e romanos: o eixo Grécia, Roma, Egito e Mesopotâmia, com o adicional positivo de o Egito, felizmente, ser denominado africano, vencendo superficialmente o estigma hegeliano.

Surge, então, uma novidade. Os povos, chamados, “pré-colombianos” e os indígenas, inseridos no quadro sobre a Antiguidade. Os indígenas brasileiros seguem sendo pertencentes ao

⁵ Infelizmente até o momento em que este artigo foi redigido, não tivemos tempo de estudar com atenção a BNCC voltada para o Ensino Médio, homologada em 14 de Dezembro de 2018, mas até o dia 21 de Janeiro de 2019 (última data que pudemos verificar durante a redação do artigo) ainda não estava disponível para download no sítio eletrônico do Ministério da Educação. Em virtude da necessidade de uma atenção maior para a pesquisa, decidimos não incorporar qualquer informação sobre a BNCC do Ensino Médio para evitar imprecisões em nossa análise.

passado, desta vez localizados entre as sociedades antigas, sem serem inseridos entre tribos pré-históricas, mas sim em um quadro especificamente voltado para a Antiguidade. No entanto, quando comparamos isso com o quadro de habilidades a serem desenvolvidas, na página seguinte, percebemos uma discrepância interessante. Fala-se vagamente em “identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p. 421) e em “identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras” (*Idem, ibidem*). Na sequência há uma habilidade relativa a questionar o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e seus impactos em demais sociedades. E em seguida, no quadro abaixo, se inicia uma miríade de habilidades relativas à apreensão dos gregos e romanos. Reproduzimos agora o trecho que se direciona aos “clássicos”:

(EF06HI10) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na **formação da pólis** e nas **transformações políticas, sociais e culturais**.

(EF06HI11) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas **configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano**.

(EF06HI12) Associar o conceito de **cidadania** a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.

(EF06HI13) **Conceituar “império” no mundo antigo**, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p. 421, grifos nossos)

Há, com efeito, um detalhamento maior e um aprofundamento maior para os “clássicos” no texto da BNCC. Isto pode significar coisas diversas em um primeiro momento, mas podemos selecionar algumas possibilidades: 1- um conhecimento mais profundo destes temas por parte dos redatores do texto; 2- um efeito da dura crítica dos classicistas brasileiros à primeira versão da BNCC; 3- uma manutenção da narrativa tradicional das heranças, selecionando ponto mais ou menos relevantes que têm sua maioria no mundo “clássico”, a despeito de uma pós-modernizada no currículo.

Não podemos aqui discutir o ponto número 1, pois seria inviável para este trabalho.

O ponto número 2 talvez possa ser autoexplicativo com a leitura de alguns documentos,⁶ mas apenas reforçamos aqui que a comunidade que foi ligeira na crítica se demonstrou mais lenta

⁶ Sugerimos a Carta de Repúdio à primeira versão da BNCC redigida e assinada pelo Fórum dos Profissionais de História Antiga e Medieval. Disponível em: < <https://www.anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3127-carta-de-repudio-a-bncc-produzida-pelo-forum-dos-profissionais-de-historia-antiga-e-medieval> > (Acesso em: 21/01/2019).

no debate aberto e construtivo – uma prova disso é que a segunda versão da BNCC já apresentava um retrocesso tradicionalista muito elevado e muito silêncio permitiu a elaboração e, acima de tudo, homologação da terceira versão da Base, hoje profundamente conservadora apesar do discurso renovado que apresenta.

Isto nos leva ao nosso terceiro ponto. A narrativa tradicional recebeu uma espécie de *upgrade* com a redação da Base, dada a pressão da comunidade acadêmica pelo reconhecimento das novas questões da historiografia. Ainda assim, permanece e conduz a comparações que, por um lado têm por objetivo desconstruir “o sólido, porém carcomido, edifício da grandeza dos clássicos” (MARQUES, 2018, p. 112), mas que por outro permite ainda a consagração das culturas grega e romana em virtude de um maior aprofundamento destas pelo viés da herança, enquanto o “outro” segue sendo “exótico”, mesmo quando este “outro” era o ocupante original do território em que hoje vivemos. Tudo isso sem tocar no fato já vastamente discutido que é a apropriação dos clássicos pelas elites do mundo moderno em um jogo de conferir legitimidade a Estados, colonizações, violências simbólicas, etc.⁷

Além disso, identificamos alguns problemas em meio ao texto. O primeiro deles é o critério para denominar tais sociedades como “antigas”. Efetivamente, não é a cronologia que está vigorando e ainda assim ela é o norte principal desta organização curricular. Dizemos isto porque, se as sociedades nativas do continente americano não surgem na disposição dos conteúdos exclusivamente quando os colonizadores europeus aqui atracam seus navios, eles ainda são identificados como “antiguidades” dentro de uma escala linear e evolutiva da História humana.

Dito de outra forma, não veem pela cronologia dos fatos, mas são inseridos em uma narrativa cronológica da evolução da civilização humana; são reconhecidos como “antigos”, tal e qual os gregos e romanos, portanto enquadrados entre as sociedades antigas.

Efetivamente, a narrativa tradicional, que permitia reconhecer o nativo como “primitivo”, comparado ao europeu que se lançava ao oceano, que tinha uma escrita alfabética e que começava a conhecer a ciência e todos os seus desdobramentos no campo do poder, não foi totalmente quebrada, mas apenas mantida com uma reformulação de sua aparência. Os nativos são tidos como a Antiguidade do “Novo Mundo”, onde uma civilização mais avançada, mais desenvolvida estava prestes a surgir, com o agravante de ser importada do Ocidente europeu. Isto

⁷ Ver, por exemplo, SILVA, 2006.

fica muito evidente quando no quadro seguinte surge o conteúdo muito mais detalhado sobre os “clássicos”, caminhando na direção da herança ocidental.

Este ponto de que tratamos nos leva a pensar em outro, talvez ainda mais gritante. Se a intenção é romper com a cronologia tradicional e localizar estes povos na “Antiguidade”, mantendo o critério de avaliação evolucionista e linear para o desenvolvimento das comunidades humanas, quais foram os critérios identificados para a localização deste conteúdo na Antiguidade?

De forma prática, podemos entender que a partir desta lógica linear e evolucionista aplicada ao desenvolvimento das comunidades humanas o texto encontra seus fundamentos em critérios que seriam básicos: 1- sociedades sem escrita, mas com alguma forma de registro, ou ainda com uma escrita pictográfica; 2- sociedades que viviam em habitações “primitivas”, ou no máximo em construções de pedra e pirâmides; 3- sociedades pagãs (politéistas).

Evidentemente, não estamos aqui apresentando critérios confirmadamente utilizados para tal, mas o contexto nos leva a racionalizar uma possível aproximação entre sociedades tão distintas e o critério duvidoso - diga-se de passagem - é a interpretação linear e evolucionista.

Nessa interpretação, as sociedades “antigas” são identificadas por suas construções “primitivas” e/ou de pedra, pela existência do politeísmo – entendido como paganismo –, pela escrita através de imagens, hieróglifos, etc. Esta interpretação é a fundação do Ocidente e de seu discurso, quando todos estes pontos são perfeitamente absurdos. Ignoraríamos a comunidade hindu existente até hoje ou a reconheceríamos como primitiva, bem como algumas das religiões de matriz africana brasileiras. Ignoraríamos que as catedrais góticas eram feitas em pedra ou que as edificações incas foram construídas com a capacidade de suportar terremotos muito violentos sem ruírem.⁸ Ignoraríamos a multiplicidade de recursos em que o ser humano consegue articular conceitos e gerar registros, diminuindo a complexidade da produção literária asteca, sem levar em consideração que a escrita alfabética não é o único método de permitir complexidade intelectual na escrita, desconsiderando também exemplos contemporâneos como os ideogramas chineses, japoneses e coreanos com os quais seus acadêmicos articulam filosofia, dentre outros saberes.

⁸ Um exemplo disso é o antigo templo de Qorikancha, que foi parcialmente demolido por dominicanos que ergueram uma igreja de Santo Domingo no local como estratégia de supressão do culto nativo (DEAN; LEIBSOHN, 2003, p. 15); em 1950 um terremoto derrubou a igreja e o que havia sobrado do templo permaneceu intacto. Outro exemplo é a cidade de Machu Picchu, que recebe atualmente atenção de pesquisadores internacionais a respeito de sua resistência a terremotos constantes. Ver: < <https://andina.pe/Ingles/noticia-peru-researchers-say-quake-encouraged-incas-to-develop-earthquakeresistant-structures-734196.aspx> > (Acesso em 28/01/2019).

Existe, percebemos, uma percepção engessada sobre o que seria uma sociedade “antiga”. É exatamente essa percepção que fez essa possível renovação escorregar no discurso tradicional, que enaltece Grécia e Roma como sendo objetos passíveis de admiração e padrão para comparação com demais sociedades e tendo muito mais a nos ensinar, de forma bastante detalhada, em virtude de sermos seus herdeiros diretos. O que é imensa imprecisão quando ignoramos que essa herança foi, em grande parte, reivindicada por uma elite intelectual e política bastante seleta com o advento do Iluminismo, coroando um processo que vinha desde a Renascença. Saber esse que parece muito mais relevante a ser ensinado na escola do que o sentido grego de cidadania, afinal essa “cidadania” foi importada pela Revolução Francesa e chegou até o Brasil através da lógica colonial europeia – sem grandes pormenores.

O que pretendemos demonstrar é que a narrativa eurocêntrica, ocidental, tradicional, que se perpetua mesmo ao ser (pós-)modernizado, não admite a multiplicidade e a diversidade de produções culturais humanas, que são o efetivo material bruto da História.

Essa narrativa não abarca a complexidade decorrente do estudo da História humana, que é a percepção das diversas formas de organização social/cultural inventadas e que são, na essência, o método através do qual o ser humano mantém a sua existência, adaptando-se a todo tipo de habitat e gerando cada vez mais complexidade cultural ao se fixar. (LARAIA, 2005, p. 48-49)

Diversidade é o termo que pareceu ser procurado pela proposta intitulada “a invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades”. Entretanto, não foi o que observamos na prática quando a disposição de conteúdos foi melhor racionalizada.

A BNCC, portanto, ainda presa por outros pontos à narrativa tradicional, seguiu dissociada da real noção da multiplicidade humana como objeto da História, para além de narrativas minimamente lineares que poderiam ainda surgir em algum momento para oferecer alguma ciência de “lugar no mundo” – mundo esse que segue sendo conquistado pelo “Ocidente”, enquanto a humanidade encontra formas de organização social distintas minimamente fora dessa bolha planetária.⁹

⁹ Nessa linha de raciocínio, talvez seja mais produtivo pensar a vasta diversidade cultural presente ainda nos dias de hoje, extrapolando a bolha ocidental e oferecendo ao alunado uma visão efetivamente mais complexa sobre a cultura humana, agora sim realizando comparações mais precisas que levam em consideração a coexistência (pacífica ou não) de práticas profundamente diversas realizadas por grupos de uma mesma espécie de hominídeos que atingiu um potencial de sobrevivência e adaptação muito elevado; proporcionando assim uma melhor apreciação da contingência que é o próprio local de nascimento como determinante de uma série de implicações sócio-culturais,

No que se refere ao restante do período, os 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, os nativos americanos seguem tratados da mesma forma – sem tentativas escorregadias e insuficientes de renovação, como o que vimos no 6º ano.¹⁰

No 7º ano há uma retomada dos povos denominados pré-colombianos, em um quadro que discute a ideia do mundo moderno, oferecendo destaque para “saberes [...] expressos na cultura material e imaterial” desses povos e dos africanos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p. 422)

Novamente segue uma diversidade bastante aprofundada de temáticas tradicionais, nomeadas através dos conceitos de “Humanismo”, “Renascimento”, “Reforma Religiosa”, “Expansão Marítima”, “Formação das Monarquias”, para então serem retomados os nativos americanos quando o tema é a “Conquista”. (*Idem, ibidem*) O primeiro tópico é a “Conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação”, seguido da formação dos vice-reinos e, por fim, das “resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa”. (*Idem, ibidem*)

Novamente percebemos o nível de aprofundamento na narrativa tradicional, quando os termos destinados aos nativos se limitam a “saberes expressos na cultura material” ou “formas de organização política” ou ainda “resistências indígenas”; termos vagos, efetivamente destinados a uma apreciação mínima de tais sociedades, suficiente apenas para colonizá-las uma vez mais,

bem como do reconhecimento de si como um ser não-universal. Pensar sobre os esquimós, hinduístas e povos nômades ainda existentes talvez seja mais um caminho para essa ampliação da percepção cultural e intelectual dos alunos que frequentem aulas de História. Recomendamos, a título de curiosidade, matéria publicada pela revista National Geographic Brasil em edição especial do mês de janeiro de 2019 que trata do enfraquecimento de comunidades nômades no Irã em função do avanço da vida moderna e também da ebulição de algumas questões relativas aos papéis de gênero. Para este caso específico, uma questão complexa e que vale um debate tanto em sala de aula quanto em sala de conferência da ONU é até que ponto o avanço técnico proporciona um conforto e uma possibilidade de luta por igualdade de direitos que compense os custos culturais gerados.

¹⁰ Gostaríamos de, nesta nota, oferecer uma reflexão que talvez seja relevante. No 7º ano desta BNCC não há qualquer tentativa de amenizar o peso do Ocidente Medieval, embora o período medieval tenha ficado um tanto apagado no texto como um todo. Chama a atenção, reconhecemos, a ausência dos muçulmanos quando o assunto é Idade Média. Em todo caso, lembrando agora a civilização Khmer, a sua cidade Angkor Thom e o templo de Angkor Wat, como poderíamos também ignorar algo assim? E, ainda, como poderíamos localizar tal sociedade dentro da confusa e falsamente desconstruída organização de conteúdos desta BNCC? Cronologicamente, situam-se na tradicional Idade Média como algumas culturas andinas que viriam a ser o Império Inca e que discutiremos em nosso trabalho mais adiante. O Ensino de História aparentemente precisa oferecer ao alunado uma localização de si no próprio espaço, no tempo e na geopolítica. Mas à medida em que se fala sobre diversidade, sobre pluralismo cultural mesclado ao estudo das culturas humanas através da Antropologia e da História, por que uma sociedade como esta, de Angkor Thom, não pode ser digna de menção? Vale a pena pensar sobre, independentemente da resposta alcançada e produzir debates sobre a imensa maioria das culturas humanas ao longo da existência do *Homo sapiens* que desaparecem na História, ainda que tenham história; debates sobre os critérios que justificam tal prática. Para os Khmers, ver AZIZ, 1978.

como um ritual repetido em sala de aula quase como a transubstanciação durante uma missa católica.

Lemos as informações mínimas que precisamos para saber que estes povos existiam, tinham alguma complexidade e que seriam exterminados para dar lugar à civilização europeia, que conhecemos muito mais a fundo (e que aparentemente continuaremos conhecendo) por partilharmos dela. Há algo de justificável quando pensamos assim, mas a suposta proposta da BNCC é uma atualização e um questionamento dos lugares comuns da tradição do Ensino de História, expressa através de temas como “A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades”, que comentamos anteriormente. Quando lemos o texto com mais atenção, no entanto, o que se revela é um alinhamento com a lógica tradicional que expressamos acima.

Se há alguma perspectiva mais animadora é quando os conteúdos são sistematizados em habilidades e uma das habilidades está definida como “Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p. 423). Isto, contudo segue sendo uma armadilha em potencial para ser retomado o discurso primitivista que realiza comparações diretas com os europeus em virtude da conquista e que sempre tem implicações valorativas, como uma justificativa para um profundo desconhecimento de tais sociedades por serem, de alguma forma, ultrapassados/superados; da mesma forma que não lemos Gibbon (e será isso legítimo?) por estar ultrapassado, devemos não nos aprofundar no conhecimento a respeito dos povos Incas e Astecas em virtude de tais sociedades estarem ultrapassadas quando de seu contato com a Europa e não passarem de um episódio da história da própria Europa? Evidentemente, ambas afirmações soam absurdas, mas ainda assim estamos aqui. Além disso, mais abaixo há dois tópicos finais sobre o tema:

(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas **no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.**

(EF07HI09) Analisar os diferentes **impactos da conquista** europeia da América para as populações ameríndias e **identificar as formas de resistência.** (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p. 423, grifos nossos)

Há, efetivamente, uma vitória. O foco na resistência dos nativos é louvável, quando não confirma que a superioridade técnica europeia foi imbatível; quando se volta para pensar inclusive no campo da cultura, da produção intelectual e dos costumes. Ainda assim, a história acompanha o ritmo da Europa e as sociedades inca e asteca infelizmente desaparecem por completo a partir

deste ponto. Já os indígenas do Brasil são citados logo abaixo em uma habilidade que se define por “Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática)”. Este tópico é vago, mas no 8º ano os indígenas do Brasil são retomados com um pouco mais de atenção:

(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.

[...]

(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p. 425-427)

O primeiro ponto, como percebemos, é minimamente bem desenvolvido e responde a uma demanda social da comunidade indígena, assim como da comunidade negra, em partes. No entanto, é sobre a segunda habilidade que gostaríamos de gerar reflexão.

Na página anterior, são inseridas como conteúdo as “políticas de extermínio do indígena durante o Império”, mas quando a habilidade é redigida, seu texto é completamente vago. Podemos considerar um pequeno ganho a menção ao extermínio indígena; entretanto, a forma como é apresentado *en passant* misturado a uma série de temáticas tradicionais gera outra armadilha, desta vez não para a inferiorização de determinada cultura, mas para o silenciamento. E talvez possamos falar em silenciamento porque mencionar algo em sala de aula não oferece uma apreciação plena das consequências de tal fato e não há qualquer normatização no texto a respeito da obrigatoriedade do professor em tratar de tal extermínio – como é o caso para a Reforma Religiosa, escrita *ipsis litteris* tanto na disposição dos conteúdos, quanto na lista de habilidades a serem desenvolvidas.

E, finalmente, chega o 9º ano com silêncio quase absoluto para os indígenas, exceto quando surge o tema da Constituição de 1988: indígenas exclusivamente tratados como grupos marginalizados sofrendo violência. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p. 431)

Este é mais um símbolo da educação que forma colonizadores: localizamos os povos nativos no passado remoto de uma linha evolutiva humana, conquistamos e enfrentamos a resistência e agora tutelamos; inexistem culturas, saberes, organizações sociais complexas que sejam relevantes para o estudo. Há apenas a sua marginalização, o que de fato reafirma a própria a

situação dos povos hoje: o indígena que é ensinado exclusivamente como sendo marginalizado segue no imaginário como sendo marginalizado.

Falar apenas do estigma não substitui o vazio que o combate ao estigma geraria e, assim, esse vazio será preenchido novamente pelo estigma. Além disso, a narrativa sobre os indígenas brasileiros segue a mesma que discutimos na seção anterior: eles são habitantes do passado, caracterizados sobretudo na época da conquista e depois eles retornam como habitantes fragilizados do presente, sem muita continuidade e em vias de se chocarem com o mundo moderno/capitalista/ocidental; o único acréscimo é a questão das resistências, que têm muito pouco destaque, ainda assim.

Todos os momentos em que os nativos americanos surgem na BNCC, supostamente contrariando a narrativa tradicional, não passam muito de inserções compensatórias.¹¹ Estas se dão a partir do momento em que, na teia do conteúdo tradicional, são inseridos alguns elementos repaginados pela historiografia mais recente, com aparência de reparação histórica e atendimento à demanda social e política.

No entanto, estas inserções compensatórias não modificam o *telos* final daquele conteúdo tradicional, possibilitando leituras similares às anteriores e, portanto, a manutenção do discurso, apenas com uma aparência atualizada, e desta forma a manutenção do silenciamento de determinados grupos.

Com efeito, toda a desconstrução ensaiada do valor dos “clássicos” através de uma frágil comparação com sociedades diferentes que, ainda assim, estariam ligadas pelo fio evolucionista no estágio da Antiguidade, somada ao contínuo aprofundamento na história dos “clássicos” em detrimento de outros saberes que apenas estão ali para dizer que não houve somente Grécia e Roma, caracterizam-se como uma das maiores inserções compensatórias que encontramos na BNCC. Toda a narrativa tradicional é revolvida quando os nativos americanos aparecem comparados a gregos, romanos, egípcios e mesopotâmios.

Ainda assim, o valor dos clássicos fica implícito no detalhamento normativo dos conteúdos e habilidades que está direcionado para Grécia e Roma, mantendo uma base do discurso tradicional ligado à ideia das heranças. Desta forma, gregos e romanos seriam mais relevantes, dado que há conteúdo determinado e especificado através de conceitos chave,

¹¹ Utilizamos o termo de Sílvia Maeso e Marta Araújo, aplicado por elas em pesquisa relativa ao tema do racismo em livros didáticos portugueses e que definimos no trecho seguinte. Ver ARAÚJO e MAESO, 2010. Também ARAÚJO, e MAESO, 2012.

enquanto as demais comunidades surgem apenas como um contraponto exótico, que merece ser estudado, mas que não tem especificações claras: vale qualquer coisa que já mostre um pouquinho sobre aquelas culturas, para depois estudarmos a cidadania, a república, a política e a pólis.

O potencial de desconstrução e de construção de um saber multifacetado, afeito à diversidade cultural e às infinitas possibilidades de modo de vida humano, ficou seriamente comprometido. A narrativa eurocêntrica e colonizadora teve outro caminho para sua manutenção assegurado. E nossos alunos seguem colonizados.

Eurocentrismo como motor da BNCC

Por que deveríamos silenciar sobre as sociedades andinas anteriores ao Império Inca? As culturas Caral, Chavín, Valdivia, Nazca, Moche, Tiwanaku, Chachapoya, Chimú e as mesoamericanas Olmecas, Maias, dentre outras, não encontram qualquer tipo de espaço na BNCC.

Reconhecemos, é claro, que é inviável o aprofundamento em tantas minúcias na Educação Básica, mas também recebemos muito pouco espaço para estudar esse conteúdo com mais profundidade mesmo na Universidade, de forma geral. Em todo caso, como não oferecer sequer uma menção às linhas de Nazca, produzidas no que chamaríamos Período Medieval?

É bastante fácil argumentar que não podemos mergulhar em minúcias na Educação Básica e, desta forma, justificar a permanência inflexível da narrativa eurocêntrica, mesmo que repaginada. O silenciamento permanece e os nativos americanos seguem como povo conquistado, do qual só é necessário saber o básico, nesta Base Nacional Comum Curricular homologada durante o governo de Michel Temer.

É evidente que não falamos das civilizações minoicas e micênicas, quando tratamos do Mediterrâneo Antigo, nos limitando ainda a estudar Atenas e Esparta, além dos romanos, no que chamamos de “Antiguidade Clássica” – sendo estas pólis as grandes exceções do Mundo Antigo que, eventualmente, estão melhor documentadas e sobre as quais o mundo Contemporâneo elaborou uma narrativa de heranças.

Isto está claro quando a Base apresenta delimitada a necessidade de um estudo voltado para a política, a república e a cidadania, dada uma relevância sacramentada destes saberes “clássicos” para nossa sociedade.

Não há menção clara ao quipo, quando se fala em estudar os meios de registro das sociedades nativas, nem aos códices astecas ou, de maneira geral, a suas inscrições pintadas e esculpidas. Não existe menção clara a Telpuchcalli, Calmecac e Cuicacalli e nem mesmo à perfeição arquitetônica do encaixe dos blocos de pedra nas construções incaicas.

Não existe menção direta à organização política de confederação do império asteca, dividido entre as cidades de Tenochtitlan, Texcoco e Tlacopan. Não existe sequer menção clara à infinita multiplicidade de culturas indígenas no território que hoje denominamos Brasil.

Existe, sem dúvida, a brecha para que o professor de boa vontade elabore tais discussões com os alunos. Mas o texto da Base normatiza apenas a narrativa consagrada, eurocêntrica, ou seja, que tem no homem europeu o seu norte referencial; este que também é o de nosso Estado.

Ao tratar de uma descolonização do Ensino de História Medieval, Macedo apresenta conclusões semelhantes às de Guarinello, que apresentamos no início de nosso trabalho, no que tange à ideia de que o próprio eurocentrismo não é exatamente uma centralidade da Europa como um todo, mas de uma parcela bastante específica dessa Europa:

Antes de tudo, é preciso que fique bem claro de que Europa se fala e de que Europa convém falar. [...] em verdade a experiência incorporada aos fatos e processos tradicionalmente evocados diz respeito a apenas uma parte daquele continente, justamente a parte na qual situavam-se os povos que, na atualidade, ocupam posição hegemônica no continente. [...] Descolonizar o ensino de História significa, portanto, reconhecer identidades em geral deixadas por nós em segundo plano. (MACEDO, 2016, p. 115)

O objetivo do autor é defender que estudamos muito pouco a Península Ibérica e demasiadamente a Inglaterra, a França e a Itália, no período medieval.

Isto nos ajuda a refletir um pouco por duas frentes. Primeiro, e mais óbvio, sobre a multiplicidade de colonialidades que podem se apresentar na organização do Ensino de História, em todas as divisões da disciplina. Em segundo lugar, o que o professor aponta a respeito de reconhecimento de identidades negligenciadas. Sobre este ponto parece necessária uma atenção mais cautelosa.

Reconhecemos que é possível formular o argumento de que não temos nada de inca ou asteca em nossa cultura – como mantemos instituições e referências “clássicas” –, mesmo que através de apropriações e invenções de tradição ou comunidades imaginadas que impõem a noção vaga de uma herança apaziguada. Mas defendemos que, acima de tudo, há uma identidade

negligenciada a todo momento e presente em cada ponto do conteúdo escolar tradicional e também dos conteúdos (pós-)modernizados: a identidade de “colonizado”.

De forma mais direta, há efetivamente uma justificativa para investirmos em uma pluralização real do conteúdo e em um aprofundamento maior nas culturas silenciadas pela narrativa história de base hegeliana.

Tal justificativa é a necessidade de esclarecer os diversos caminhos que a colonização forjou para a colonialidade do saber e, desta forma, oferecer emancipação ao aluno que compreende, agora com muito mais concretude, o seu lugar no mundo e na divisão internacional do trabalho. Todo o resquício da narrativa tradicional apenas nubla o real entendimento de si, oferecendo ao alunado uma visão distorcida da realidade histórica e da condição social do Sul, frente ao Norte. (SANTOS; MENESES, 2014, p. 10)

Reforçamos o ponto relativo ao drama dos discursos produzidos a respeito da História da América e que, mais ou menos, recaem no eurocentrismo. Moraes e Fernandes chegam a descrever três interpretações distintas aplicadas no ensino de tal História (FERNANDES; MORAIS, 2016) e reforçam o ponto que temos discutido neste texto:

A História da América, nos livros didáticos, carrega uma cicatriz, difícil de ser apagada, que vai de Cortés a Bolívar, de Pizarro a Hidalgo, surgindo como sombra na imagem fantasmagórica de Pinochet. O espectro dessa marca parece conceder a todo o continente uma imagem de sujeição, de autoritarismo e de incapacidade de livrar-se da condição de colônia. Em nossos manuais escolares aparece a terra onde o massacre ocorreu; em que culturas e sociedades foram mortas a golpes de espada, lugar de veias abertas, pronto para receber a violência e a dominação estrangeiras, o continente vitimado. (FERNANDES; MORAIS, 2016, p. 145)

Walter Mignolo parece oferecer contribuição significativa para esta linha de raciocínio quando comenta que:

La enorme contribución de la descolonización (o Independencia), tanto en la primera oleada desde 1776 a 1830 en las Américas, como en la segunda en Asia y en África, es haber plantado la bandera de la pluriversalidad decolonial frente a la bandera y los tanques de la universalidad imperial. El límite de todos estos movimientos fue no haber encontrado la apertura y la libertad de un pensamiento-otro, esto es, de una descolonización que llevara, en términos de los zapatistas, a un mundo en donde cupieran muchos mundos (la pluriversalidad); lo cual, en el Foro Social Mundial se reafirma en el lema ‘otro mundo es posible’. (MIGNOLO, 2007, p. 31)

Em razão de sermos coerentes com nosso raciocínio, talvez seja o momento de afirmar que “outros mundos são possíveis”. Sejam eles localizados no passado, no presente ou ainda a serem construídos no futuro.

Poderíamos recordar as colocações de Cecilia Méndez, ao defender que o mito do criollo e do índio, no Peru, representou o maior impacto de uma ideologia oligárquica que distanciava a sociedade peruana de seu passado, tomado por uma cortina de “História Oficial” e de idealizações. (MÉNDEZ, 2000, p. 10) A convocação de Méndez sobre o fazer historiográfico talvez seja válido também para nossa realidade conturbada:

Durante mucho tiempo los historiadores, partiendo de hipotéticos “deber ser” retrospectivos, han incidido en lo que no somos, lo que no fuimos o no tuvimos. Quizá es tiempo de empezar a hacer una historia en positivo. Muy probablemente no todo lo que vayamos descubriendo nos agrada. Pero bueno es, sin tremendismos, admitirlo. Porque hacer historia es también una manera de reconocemos, un esfuerzo por definimos. Y si es verdad que el reconocimiento, como sostiene una familiar disciplina, es el primer paso de la cura, entonces hacer historia en el Perú, en estos convulsos tiempos, es sencillamente una urgencia. Pero, por otro lado, al plantear una historia como reconocimiento queremos también confrontarla con otra forma de hacer historia: la de la idealización del pasado, que es la que últimamente viene suplantando a la historia de las negaciones [...] El indio es, pues, aceptado en tanto paisaje y gloria lejana. Es “sabio” si es pasado y abstracto, como Manco Cápac. Es bruto o “estólido” e “impuro” y “vándalo” si es presente, como Santa Cruz. Apelar a la memoria de los Incas para despreciar y segregar al indio. Las raíces de la más conservadora retórica indigenista criolla, cuyos ecos son perceptibles en nuestros días, deben buscarse aquí. (MÉNDEZ, 2000, p. 12-19)

Concluindo, à parte das lutas no campo político, é também no campo epistemológico que se encontram as bases de uma percepção mais apurada da história humana, do lugar social, político, cultural, histórico e econômico ocupado pelas comunidades no globo e, acima de tudo, de uma concepção de humanidade abrangente o suficiente para proporcionar real aceitação da infinita diversidade possível, proporcionando a tolerância que vemos, novamente, escapar por entre nossos dedos nos dias de hoje.

Na esperança de reforçar a necessidade de vigilância constante quanto aos discursos produzidos pela História e repassados através de seu ensino, concluimos com as palavras de Guarinello:

Num certo sentido, assistimos, nas últimas décadas, ao fim da História. Não, obviamente, ao término da história das sociedades humanas, mas ao fim da possibilidade de se escrever História como se fazia até então, uma História europeia, delineada por interesses localizados, mesmo quando se pretendia universal. Os objetos “naturais” que produziu e estudou estão se esvaindo com

o tempo, pelo próprio processo de sua reprodução e transformação. O que se denominava, há algumas décadas, como a fragmentação da História, era uma falsa crise, era sim uma mudança interna e salutar. Representava a multiplicação dos centros de estudos pelo globo, a identificação de novos estoques documentais, de novos problemas, de novos recortes possíveis. Mas ainda era uma fragmentação europeia e, por isso, insuficiente. É preciso recortar novos objetos, em novas escalas, e isso só uma História mundializada pode fazer. Só uma História mundial, ciente da unidade da história, pode dar conta da imensa variedade e diversidade das histórias da história humana. (GUARINELLO, 2004, p. 35-36)

Referências bibliográficas:

- ALMEIDA, Maria Regina Celestino. **Os Índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino. Populações Indígenas e Estados nacionais latino-americanos: novas abordagens historiográficas. In: AZEVEDO, Cecília; RAMINELLI, Ronald. (Org.). **História das Américas Novas Perspectivas**. Rio de Janeiro: FGV, 2011, p. 105-133.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino. A atuação dos índios na História do Brasil: revisões historiográficas. **Revista Brasileira de História**, v. 37, n. 75, 2017, p. 17-38.
- ARAÚJO, Marta e MAESO, Sílvia Rodrigues. A Institucionalização do Silêncio. A escravatura nos manuais de História Portugueses. **Revista (In)visível**, edição 1, outubro 2012.
- ARAÚJO, Marta e MAESO, Sílvia Rodrigues. Explorando o Eurocentrismo nos Manuais Portugueses de História. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 15, n. 28, p. 239-270, 2010.
- AZIZ, Philippe. **Angkor e as Civilizações Birmanesa e Tai**. Rio de Janeiro: Otto Pierre Editores, 1978.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, 2012, p. 53-69.
- CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Etno-história e História Indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. **História**, v. 30, n. 1, 2011, p. 349-371.
- DEAN, Carolyn; LEIBSOHN, Dana. Hybridity and Its Discontents: Considering Visual Culture in Colonial Spanish America. **Colonial Latin America Review**, v. 12, n. 1, 2003, p. 5-35.
- DUFAL, Blaise. Le fantasma de la perfection originelle: La Grèce Antique comme matrice du modèle civilisationnel. **Mondes Anciens**, n. 11, 2018, p. 1-25.
- FERNANDES, Luiz Estevam; MORAIS, Marcus Vinícius de. Renovação de História da América. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 143-162.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 481-526.
- GUARINELLO, Norberto Luiz. História científica, história contemporânea e história cotidiana. **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 48, 2004, p. 13-38.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Filosofia da História**. Brasília: UnB, 2008, orig. 1837.

- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- LE GOFF, Jacques. **A História deve ser dividida em pedaços?** São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- LEÓN-PORTILLA, Miguel. **Los Antiguos Mexicanos: a través de sus crónicas y cantares**. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1961.
- MACEDO, José Rivair. Repensando a Idade Média no Ensino de História. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 109-125.
- MARQUES, Juliana Bastos. Resenha. **Mare Nostrum**, v. 9, n. 2, 2018. Resenha de: MORLEY, N. *Classics: Why it matters?* Cambridge: Polity, 2018.
- MÉNDEZ, Cecilia. **Incas sí, indios no: apuntes para el estudio del nacionalismo criollo en el Peru**. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2000. Disponível em: <http://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/865/2/Mendez_Incas-si-indios-no.pdf> (Acesso em: 03/02/2019)
- MIGNOLO, Walter. El Pensamiento Decolonial: desprendimiento y apertura: un manifiesto In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 25-46.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf> (Acesso em: 21/01/2019).
- NAPOLITANO, Marcos. Pensando a estranha história sem fim. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 163-184.
- NASCIMENTO, José Antonio Moraes do. História e cultura indígena na sala de aula. *Revista Latino-Americana de História*, v. 2, n. 6, 2013, p. 150-170.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, 79, 2007, p. 71-94.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introducción. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologías del Sur: Perspectivas**. Madrid: Ediciones Akal, 2014.
- SILVA, Glaydson José da. **História Antiga e Usos do Passado: um estudo de apropriações da Antiguidade**. São Paulo: Annablume, 2006.
- TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **Ilha**, v. 10, n. 1, 2008, p. 217-244.

Notas sobre o *clerc* medieval

Notes about the mediaeval *clerc*

Eduardo Leite Lisboa

Graduado em História

Universidade Estadual de Ponta Grossa

eduardolisboa.his@gmail.com

Recebido em: 18/07/19

Aprovado em: 30/08/19

Resumo: Estas breves notas são resultados das discussões ocorridas na disciplina Tópicos Especiais em Cultura e Identidades: Intelectuais e História Intelectual, do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O texto intenta apresentar sumariamente o surgimento dos intelectuais a partir do Caso Dreyfus e algumas acepções desta palavra ao longo do século XX, para então se ocupar em delinear esta figura em uma temporalidade outra: a Idade Média. De acordo com SILVA (2005) e LECLERC (2004), o intelectual que não fosse engajado ou dissidente estaria próximo do *clerc* medieval, isto é, um erudito guardião das tradições e instituições. Incomodado com isso, procuro apresentar o perfil destas gentes de saber dos séculos XII e XIII, o contexto em que emergiram, seus espaços de atuação/disputa e, ainda, pontuar como estudos acerca da história intelectual e da história dos intelectuais auxiliam para afastar as trevas colocadas sobre este período.

Palavras-chave: Idade Média; Intelectuais; Universidades.

Abstract: These brief notes are the result of the discussions in the Special Topics in Culture and Identity: Intellectuals and Intellectual History of the Post-Graduate in History at the State University of Ponta Grossa. The text intends to present summarily the emergence of intellectuals from the Dreyfus Affair and some meanings of this word throughout the twentieth century, and then delineate this figure in a temporality other: the Middle Ages. According to SILVA (2005) and LECLERC (2004), the intellectual who was not engaged or dissident would be close to the medieval *clerc*, that is, a erudite guardian of traditions and institutions. Troubled by this, I try to present the profile of these people of knowledge from the twelfth and thirteenth centuries, the context that emerged, their spaces of action/dispute, and also punctuate as studies about intellectual history and the history of intellectuals help to ward off the darkness placed on this period.

Keywords: Middle Ages; Intellectuals; University.

Introdução

A causa é conhecida: os intelectuais têm pouco mais de um século de existência. É mesmo um lugar-comum, entre a maior parte dos especialistas, afirmar que os intelectuais apareceram por ocasião do Caso Dreyfus (anos 1894-1906 ou 1897-1899, se nos ativermos ao núcleo da polêmica pública). Nada impede, porém, de empregar o termo antes dessa época, e muitos autores o fizeram. Alguns

historiadores evocam os “intelectuais da Idade Média” ou mesmo os “intelectuais da Grécia antiga”. Por que não falar então dos intelectuais da Babilônia ou da China arcaica? A verdade, pelo menos, é que o termo utilizado enquanto rótulo no debate público nasce por ocasião do Caso Dreyfus (LECLERC, 2004, p. 9).

O capitão judeu Alfred Dreyfus foi condenado, em dezembro de 1894, à deportação perpétua pelo crime de espionagem em favor da Alemanha, durante o confronto entre este país e o seu, a França. Pouco mais de um ano depois, o novo chefe do serviço de informações, Picquard, descobriu sua inocência – algo que o exército tentou abafar. Este erro judiciário foi denunciado por Émile Zola no texto *J'accuse* (Eu acuso), publicado em janeiro de 1898, no jornal *L'Aurore*, recebendo assinaturas em caráter de apoio/protesto por escritores, artistas, professores universitários e outros até mesmo desconhecidos pelo grande público. A partir deste momento, tomou forma um embate entre republicanos, socialistas e antimilitaristas organizados na Liga dos Direitos do Homem, e nacionalistas, antissemitas e religiosos reunidos na Liga da Pátria Francesa; em suma, de um lado os “dreyfusistas” e de outro os “antidreyfusistas”. Clemenceau foi quem primeiramente nomeou esta petição em favor do capitão como “manifesto dos *intelectuais*”, porém, foi com o opositor Barrès que este grupo ganhou o caráter de subversivos às instituições (LECLERC, 2004, p. 53-55).

Este neologismo, portanto, surge como uma vanguarda que lutou contra a razão do Estado e que possui como missão balançar as hierarquias estabelecidas. É em função deste caso que enunciar a verdade por meio da intervenção social se impõe aos intelectuais como um dever. Não por acaso, o grande modelo a ser imitado cinquenta anos depois (1945-1980) vai ser o de Jean Paul Sartre. Até o final da década de 1970, o intelectual define-se mais pela sua atuação e posição política no espaço público do que pela profissão de produtor do conhecimento:

(...) o intelectual é percebido ou tido como tal, a partir do momento em que ele engaja sua autoridade, já reconhecida, em favor de uma causa moral, por via de um ato político. Petições, assinaturas, manifestos autenticam a ‘marca’ do intelectual cuja função primordial pressupõe a crítica social” (SILVA, 2005, p. 403).

Ou, nas palavras do próprio Sartre, “o intelectual é alguém que se intromete naquilo que não lhe diz respeito e que pretende contestar o conjunto das verdades existentes e as condutas inspiradas nessas verdades, em nome de uma concepção global do homem e da sociedade” (SARTRE apud SILVA, 2005, p. 396).

No entanto, Helenice Rodrigues da Silva pontua que a noção de engajamento começa a ruir com as denúncias dos crimes de Stalin, em meados da década de 1950. Com as revelações dos

gulags, recente antiautoritarismo da esquerda francesa, a morte de Sartre e passado o drama argelino, a autora indica uma “desideologização” da prática intelectual por parte de alguns (como Pierre Nora e Marcel Gauchet, com a revista *Le Débat*) e traz os posicionamentos de Michel Foucault como ilustração de um novo intelectual que o último quinto do século passado viu nascer:

(...) entre o saber e o poder existe uma relação inerente e intrínseca... Aliás, Foucault criticou sistematicamente [o intelectual] que se declara mestre da verdade e da justiça, [aquele] que pretende resistir aos efeitos repressivos do poder a ele clamando sua verdade. Foucault denunciou, igualmente, a pretensão do discurso dos intelectuais a caráter profético e universal, insistindo sobre a idéia de que a verdade não é estranha à noção do poder. Mas, embora ele tenha se oposto ao modelo do intelectual universal, preferindo a referência do intelectual específico ou dissidente, ou seja, aquele que fala em seu próprio nome e não em nome do cidadão, do partido ou do oprimido, aquele que defende causas pontuais (como a reforma das prisões e o movimento dos homossexuais), Foucault permanece próximo do modelo do intelectual engajado à maneira de Sartre. Combinando o saber e as intervenções práticas, o intelectual dissidente ou específico, investe-se somente no seu domínio de conhecimento. Seu objetivo se limita a esclarecer os mecanismos repressivos que, segundo Foucault, de maneira dissimulada, contagiam a sociedade (SILVA, 2005, p. 410).

É justamente neste momento, vale assinalar, que os intelectuais ganham espaço na historiografia. Jean-François Sirinelli (2003, p. 231-237) pontua que, até meados da década de 1970, a história política e do tempo presente estavam ofuscadas pelo olhar social e cultural dos historiadores, sobretudo em função do entusiasmo pelas “massas” – estrato este ao qual os intelectuais não pertenciam. E mesmo na tradicional história dos atores políticos, os intelectuais ofereciam risco ao pesquisador devido seu forte teor ideológico. Era um ângulo morto. Ao que parece, até fins do século XX a história obedecia a François Simiand (1903) na quebra de seus três ídolos: a cronologia, a política e a biografia (DOSSE, 2015, p. 196). Em outras palavras, privilegiou a sincronia, as grandes durações, o coletivo em detrimento do pessoal, o cálculo estatístico, e todas as bandeiras das duas primeiras gerações da Escola dos Annales.

Retomando, a figura do intelectual desde o nascimento está ligada a uma responsabilidade para com causas pragmáticas. Mas isso não quer dizer que não existiram intelectuais em outras épocas ou, mais precisamente, que todo intelectual se define por alguma participação na sociedade. Logo no início do século XX, quando o termo já se neutralizava para abranger todo erudito de ofício, Julien Benda escreve *La Trahison des clercs* (*A traição dos intelectuais*), onde encontramos justamente uma crítica ao afastamento daqueles que tinham como vocação as atividades do espírito, da *intelligentsia*, em prol das paixões políticas:

Atualmente, [...] os intelectuais exercem as paixões políticas com todos os traços da paixão: tendência à ação, avidez do resultado imediato, preocupação única com o objetivo, desprezo pelo argumento, exagero, ódio, idéia fixa. O intelectual moderno deixou completamente de permitir que o leigo desça sozinho à praça pública; ele entende possuir uma alma de cidadão e quer exercê-la com vigor; orgulha-se dessa alma, sua literatura está cheia de desprezo por quem se encerra na arte ou na ciência e se desinteressa pelas paixões da cidade (BENDA, 2007, p. 145-146).

Dessa forma, segundo Helenice Rodrigues (2005, p. 398) e Gérard Leclerc (2004, p. 27-28), o papel do intelectual para Julien Benda seria aquele desempenhado pelo clérigo medieval, o *clerc*. Com isso, os dois autores querem dizer que, antes da laicidade e da secularização, competia aos sacerdotes o papel de gentes do saber, com clara tutela do poder temporal e/ou espiritual, sendo, portanto, guardiães da tradição, dos valores e das instituições – prerrogativas que foram traídas desde de *J'accuse*, como aludido. Mas, será que poderíamos emoldurar os/as eruditos/as do medievo nestes termos? As páginas que seguem procuram melhor delinear estas personagens.

Breves linhas sobre os/as intelectuais da Idade Média

Entre tantas palavras: eruditos, doutos, clérigos, pensadores (a terminologia do mundo do pensamento sempre foi vaga), essa designa um meio de contornos bem definidos: o dos mestres das escolas. Anuncia-se na Alta Idade Média, desenvolve-se nas escolas urbanas do século XII, desabrocha a partir do século XIII nas universidades. Designa aquele cujo ofício é pensar e ensinar seu pensamento. Essa aliança da reflexão pessoal e de sua difusão num ensino caracteriza o intelectual (LE GOFF, 2006, p. 23).

De acordo com Jacques Le Goff, o intelectual nasce e define-se enquanto um *homem* que possui como ofício pensar e ensinar. E o destaque da palavra não é gratuito: por mais que não sejam desconhecidas figuras femininas que pensaram e produziram escritos de toda ordem ao longo do período medieval – e o livro *Mulheres intelectuais na Idade Média: entre a medicina, a história, a poesia, a dramaturgia, a filosofia e a mística*, publicado neste ano, traz um grande inventário delas, entre religiosas e laicas –, a isenção enquanto protagonistas no espaço de ensino acaba por não enquadrá-las na definição de Le Goff. Obstante a isso, mesmo que preocupado em sublinhar a existência da produção feminina, o texto restringir-se-á a ação intelectual dentro da instituição universitária medieval.

Jacques Verger, grande referência nesta temática, escreve que *vir litteratus, clericus, magister, philosophus*, ou então diplomados/graduados, são termos existentes no medievo, mas que são limitados ou restritos. Por conta disso, Verger prefere “gentes de saber”. Em sua conceituação – a qual partilho em preferência –, este grupo social domina certos níveis de conhecimento e reivindica,

a partir dele, competências práticas, tornando-se, assim, uma definição neutra e menos problemática (TEIXEIRA, 2014, p. 164-165). Independente disso, segundo Le Goff, no pioneiro *Os intelectuais da Idade Média* (1957), percebemos a importância do desenvolvimento urbano e da evolução das escolas para o desabrochar deste grupo. Prontamente pode-se pensar no “renascimento carolíngio” de centúrias antes, com suas escolas do palácio, no entanto, desde a reforma de Bento de Aniana, no ano de 817, a cristandade ocidental assistiu os centros de estudos monásticos fecharem-se à comunidade externa e concentrarem-se na *lectio divina*. Foi somente no século XII, com crescimento demográfico, de renovações na agricultura, explosão das feiras, burgos, guildas, sistema bancário, etc., que as escolas catedrais, laicas e universidades ascendem:

[...] eram necessários sacerdotes em maior número e mais bem preparados para guiar fiéis mais numerosos e com novos problemas; juristas para uma maior quantidade de tribunais e às voltas com questões novas e mais difíceis; burocratas para os reis e grandes senhores feudais, cujos rendimentos, despesas e interesses se ampliavam; mercadores para atender à crescente procura de bens e que precisavam elaborar contratos, escrever cartas, controlar lucros e estoques (FRANCO JÚNIOR, 2001, p. 117).

O acesso a estes saberes era proporcionado por um professor possuidor da *licentia docendi*, literalmente uma licença para ensinar. No III Concílio de Latrão (1179), sob decreto do papa Alexandre III, podemos perceber esta concessão e o incentivo pontifical para que cada diocese ofereça condições de ensino gratuito, tanto para os clérigos que dela pertençam quanto aos estudantes pobres:

A igreja de Deus, como uma mãe piedosa, é obrigada a velar pela felicidade do corpo e da alma. Por esta razão, para evitar que os pobres cujos pais não podem contribuir para o seu sustento percam a oportunidade de estudar e progredir, cada igreja catedral deverá estabelecer um benefício suficientemente largo para prover as necessidades de um mestre, o qual ensinará o clero da respectiva igreja e, sem pagamento, os escolares pobres, como convém. [...] Ninguém deverá levar dinheiro pela concessão da *licentia docendi*, nem exigir nada dos professores; também não poderá ser negada a licença para ensinar a nenhum solicitante qualificado. Todo aquele que se opuser a esta lei perderá o seu benefício eclesástico (ESPINOSA, 1981, p. 233-234).

Neste momento, uma nova categoria emerge entre os que rezam, os que protegem e os que trabalham: aqueles que profissionalmente escrevem e/ou ensinam. “O intelectual urbano do século XII se sente como um artesão, como um homem de ofício comparado aos outros das cidades. Sua função é o estudo e o ensino das artes liberais”, isto é, do *trivium* (dialética, gramática, retórica) e do *quadrivium* (astronomia, música, geometria e aritmética), “mas o que é uma arte? Não é uma ciência, é uma técnica. *Ars é techné*. É tanto a especialidade do professor como a do carpinteiro ou

do ferreiro” (LE GOFF, 2006, p. 87-88). Podemos perceber esta especialização quando Hugo de São Vitor, no século XII, diz “[...] a teoria racional da agricultura é coisa do filósofo, sua execução é coisa do camponês” (HUGO DE SÃO VITOR apud OLIVEIRA, 2012, p. 125), ou ainda, na passagem em que o parisiense Rutebeuf reivindica, na centúria seguinte, “não sou trabalhador manual” (LE GOFF, 2006, p. 11).

Com tal identificação, e em tempos de corporações, estes novos atores buscaram sua autonomia jurídico-profissional. A institucionalização é conseguida através das corporações universitárias, já a autonomia estará em disputa pelos poderes leigos e eclesiásticos. Em primeiro lugar, briga-se para a saída da tutela do bispo, chefe das escolas, que viam os *clerics* como súditos; em segundo, luta-se contra a realeza, que na tentativa de impor seu poder centralizador, procurou submeter as universidades (principalmente devido a grande riqueza local que produziam). Foi por meio de greves (por vezes com grande números de mortos) e da jurisdição pontifical que conseguiram sair desses extremos. Por mais incoerente que possa parecer, a opção por adentrar na Santa Sé e afastar-se dos caminhos do laicismo, a instituição ganhou caráter internacional graças ao livre trânsito de mestres e estudantes por toda a cristandade (LE GOFF, 2006, p. 93-101).

[...] se nestes últimos oitocentos anos a Igreja mudou muito – os monges já não são o que foram –, a Universidade, nem tanto. Nossos graus acadêmicos ainda são os mesmos, a duração média dos cursos, a persistência com que a Universidade se arroga o direito de não se submeter, legitimamente, a poderes externos a ela, o corporativismo – no que tem de melhor, como defesa da dignidade profissional ou no que tem de pior, como a manutenção de privilégios arbitrários (VERGER, 1990, p. 7).

Esta citação ilustra o espírito ainda vivo desta instituição. Sabidamente, ela também foi central para o surgimento dos “intelectuais modernos” de que falávamos no início. Vale abrir estes parênteses no medievo, pois Helenice Rodrigues, a partir do conceito de campo de Pierre Bourdieu, sublinha essa importância:

A vontade por parte do Estado Republicano de criar novas elites culturais (abertura de concursos nacionais, criação de novas escolas), baseadas na meritocracia, possibilita a expansão e o aumento do número de professores universitários. Paralelamente, o crescimento do número de estudantes é concomitante ao aparecimento de uma espécie de “proletariado literário”, expressão que desponta nas redações dos jornais da época, para designar uma vanguarda cultural. Impossibilitados de sobreviver no aspirado mundo artístico e literário, esses jovens diplomados rejeitam as representações de um modelo de referência que, na verdade, correspondia a um estado anterior da vida cultural. As modificações profundas ocorridas no “campo” intelectual – o aumento do número de estudantes e o aparecimento de uma vanguarda intelectual

anticonformista – criam condições favoráveis à afirmação coletiva dos “intelectuais” (SILVA, 2005, p. 400).

Certamente os letrados mais inconformistas do período medieval foram os goliardos. De origem urbana, estes clérigos errantes, escolares pobres, boêmios e devassos, seguem os mestres que lhe agradam, são itinerantes, vivem de expediente ou, para ganhar a vida, tornam-se jograis/bufões. Tudo o que queriam era um mecenas e uma grande prebenda. Em sua poesia, criticavam o nobre (sem virtude senão a do nascimento que o fez enriquecer e sua banal atividade militar), o poder eclesiástico (em repulsa às pretensões temporais do papado, bem como denunciando seu gosto pelo dinheiro e recente comprometimento com comerciantes) e o camponês (visto como boçal, grosseiro e bandido). Os cidadãos goliardos abalam com sua vagabundagem as estruturas do feudalismo (LE GOFF, 2006, p. 47-59).

Sobre ombros de gigantes

Hilário Franco Júnior, historicizando brevemente o *obscurcimento* do medievo, coloca que: pelos humanistas, a Idade Média era tida como um tempo de inferioridade da produção humana perante os feitos divinos; protestantes criticavam o monopólio católico; nos absolutistas havia lamento pelos reis fracos; os iluministas escrachavam do pensamento ser dominado pela igreja; entretanto, pelos românticos, era tida como a origem das nações, um tempo de fé e segurança, onde a cientificidade não causou problemas, tinha-se tranquilidade e merecia ser revivida (FRANCO JÚNIOR, 2001, p. 11-18). Um processo muitas vezes de afirmação pela negação. Percebe-se que essas concepções formuladas ao longo de quatro séculos forjaram e permeiam até hoje a concepção de muitos sobre a tal “Idade das Trevas”, vista como o contrário do “progresso”, um entreposto estagnado de duas Eras brilhantes.

Os primeiros detratores deste período da história, nasceram justamente nele. Eram um grupo de estudantes medievais que se esforçaram para modificar e renovar a visão dogmática do ensino, (re)interpretar os Evangelhos sob a luz e valores antigos dos *studia humanitatis*, “valores esses que exaltavam o Indivíduo, os feitos históricos, a vontade e a capacidade de ação do homem, sua liberdade de atuação e de participação na vida das cidades” (SEVCENKO, 1988, p. 14): visivelmente as raízes do antropocentrismo que viria ganhar notoriedade nos séculos seguintes. Pedro Abelardo (1079-1142), por exemplo, foi um humanista fruto do movimento intelectual dos séculos XI e XII no ocidente medieval. Renomado professor, teólogo e filósofo, além de grande referência para os goliardos, teve uma formação que contemplou várias linhas de pensamento (confrontando-as depois), contribuiu enormemente para a articulação entre fé/razão e, com sua

obra *Sic et Non*, deu bases a uma metodologia de essência dialética: a escolástica. Esta, revolucionária ao seu tempo, estimava a análise gramatical, explicação lógica, exegese científica (*lectio*), uma conversa a partir do texto (*quaestio*), discussão (*disputatio*) e o perigoso debate aberto no qual o mestre poderia ser interrogado sobre qualquer assunto pela sua plateia (*quodlibet*). Houve, é verdade, várias correntes de inspirações diferentes em torno do escolasticismo, mas não se faz necessário esmiuçá-las para ter em mente o salto qualitativo que ele possibilitou ao saber (LE GOFF, 2006, p. 59-62).

Roger Bacon, Guilherme de Ockham, Jean de Salisbury, Tomás de Aquino, Alberto Magno, entre outros, dos séculos XII e XIII, segundo Terezinha Oliveira (2007, p. 116),

[...] se dedicaram à investigação da natureza, da natureza das coisas, valorizaram a importância das investigações empíricas e compreenderam que, para tratar das ciências naturais, era preciso a experiência e o conhecimento de outras autoridades além das sagradas, como Aristóteles.

Ou seja, estavam na raiz daquilo que seria o empirismo. O conhecimento do pensamento grego, perdido desde o Baixo Império, foi retomado a partir do século XII, não propriamente pelas universidades, mas em função do contato com Bizâncio, mundo muçulmano e Sicília, locais de manutenção daqueles escritos e que conheciam tanto o latim quanto o árabe e o grego. Aqui falamos das escolas de tradutores (com claro destaque a Toledo), onde Aristóteles, Euclides, Arquimedes, Ptolomeu, Hipócrates, Galeno, o *Corpus juris civilis* de Justiniano em sua completude, entre outros, chegaram ao ocidente (VERGER, 1990, p. 23-26). “Sem contar a importante contribuição islâmica dos livros de Al-Khwarizmi (matemática), Rhazes (química e medicina), Alhazen (ótica), Avicena (medicina), Apetradius (astronomia) e Averróis (filosofia)” (FRANCO JÚNIOR, 2001, p. 118).

Se esses mestres que são clérigos, que são bons cristãos, preferem como *textbook* Virgílio ao Eclesiastes, Platão a Santo Agostinho, não é apenas por estarem convencidos de que Virgílio e Platão são ricos em ensinamentos morais e de que por trás da casca há a medula (e haverá mais disso nas Escrituras ou nos Padres?), mas porque a *Eneida* e o *Timeu* para eles são obras antes de tudo *científicas* – escritas por sábios e próprias para serem objeto de ensino especializado, técnico, enquanto a Escritura e os Padres, que também podem ser ricos de matéria científica (o Gênesis não é obra de ciências naturais e de cosmologia, por exemplo?), o são apenas secundariamente. Os Antigos são *especialistas*, que encontram lugar mais adequado em um ensino *especializado* – o das artes liberais, das disciplinas escolares – do que os Padres ou a Escritura, que antes devem ser reservados à Teologia. O intelectual do século XII é um profissional, com seus materiais básicos, os antigos, com suas técnicas, a principal das quais é a imitação dos antigos (LE GOFF, 2006, p. 36).

Sendo assim, compreendemos a célebre frase de Bernard de Chartres (1070-1130) logo no início desta efervescência cultural:

Somos anões carregados nos ombros de gigantes. Assim vemos mais, e vemos mais longe do que eles, não porque a nossa vista seja mais aguda ou a nossa estatura mais elevada, mas porque eles nos carregam no alto e nos levantam acima da sua altura gigantesca... (LE GOFF, 2006, p. 36).

Considerações finais

François Dosse, em *La marcha de las ideas*, coloca a noção de intelectual como o objeto obscuro, e faz todo um percurso histórico até o fatídico caso de fins do século XIX: resgata os universitários da idade média, o humanista aristocrático do renascimento, os homens da ciência autônomos a igreja, os artistas, a república das letras do Iluminismo, a boemia literária... até chegar em Dreyfus. Para fugir das barreiras temporais ou factuais de quando se deve ou não identificar um intelectual, que pontua que modernamente é possível englobá-los em produtores e mediadores de conteúdos/cultura, alguém elegido em um campo social para representar uma função intelectual e que afeta toda a sociedade, como um professor ou mesmo um enfermeiro (DOSSE, 2007, p. 19-28). Penso que dentro das definições trazidas neste artigo e partir da exposição realizada, torna-se possível a aplicabilidade deste termo ao período medieval. O bastante citado Jacques Le Goff, em seu prefácio à edição de 1984, de *Os intelectuais na Idade Média*, utiliza, por exemplo, o conceito de “intelectual orgânico” dentro deste recorte; mas esta não é propriamente uma discussão que aqui gostaria de levantar, antes apenas assinalar um esforço teórico de se abarcar um período “anacrônico” ao próprio neologismo.

Depois do ostracismo sofrido pela historiografia até o último terço do século passado, a história dos intelectuais e história intelectual começa a tomar forma e seguem sendo um campo em construção. Acerca da primeira, Jean-François Sirinelli pontua que ela abrange a história das ideias políticas (“genealogia da vida da inteligência, com seus fenômenos de aparecimento das ‘ideias’, de influência e de posteridade”), história das ideias (“visão taxonômica do movimento intelectual”) e a história da cultura política (impacto das grandes teorias oriundas dos intelectuais), colocando como metodologicamente rico nestes estudos o emprego do “itinerário” (muitas vezes visto como biográfico, o percurso intelectual do sujeito), “geração” (sua herança de pensamento, seja para dar continuidade ou superá-la em algum sentido) e “sociabilidade” (as redes, espaços e afetividades que possibilitaram suas ideias) (SIRINELLI, 2003, p. 231-262). Sobre a segunda, a história intelectual “visa [...] dois polos de análise, de um lado o funcionamento do campo, suas práticas, suas regras

de legitimação, seus *habitus* e suas estratégias, e de outro lado as características de um momento histórico e os modos de funcionamento e atuação da comunidade intelectual” (PANIZZOLO, 2011, p. 76). Nada obstante às dificuldades documentais, também existe a possibilidade de uso desses pressupostos no medievo.

Para concluir estas sucintas notas, acredito que estes dois domínios vizinhos possibilitam o afastamento das trevas que ainda pairam no medievo. Quando se pensa em uma vida cultural estagnada, de baixa reflexão científico-filosófica ou de domínio intelectual pela igreja, acaba-se por negligenciar tudo aquilo que vimos: as universidades (instituição que herdamos), a irreverência dos goliardos, os métodos de ensino, as traduções, o contato com outras culturas, a especialização do trabalho de pensar e ensinar, e assim por diante.

Referências Bibliográficas:

- BENDA, Julien. **A traição dos intelectuais**. São Paulo: Peixoto Neto, 2007.
- DOSSE, François. **O desafio biográfico: escrever uma vida**. 2. ed. São Paulo: USP, 2015.
- DOSSE, François. **La marcha de las ideas: historia de los intelectuales, historia intelectual**. Valência: Universitat de València, 2007.
- ESPINOSA, Fernanda. **Antologia de textos históricos medievais**. Editora Sá da Costa, 1981.
- FRANCO JÚNIOR, Hilário. **A Idade Média: nascimento do ocidente**. São Paulo: Brasiliense, 2001
- LECLERC, Gérard. **Sociologia dos intelectuais**. São Leopoldo/RS: Unisinos, 2004.
- LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.
- OLIVEIRA, Terezinha. Origem e memória das universidades medievais. **Revista Varia Historia**, Belo Horizonte, v. 23, n. 37, p.113-129, 2007.
- PANIZZOLO, Cláudia. A história intelectual e a história de um intelectual da educação brasileira. **Ponto e vírgula**, p. 74-88, 2011.
- SEVCENKO, Nicolau. **O Renascimento**. São Paulo: Atual, 1988.
- SILVA, Helenice Rodrigues da. O intelectual no campo cultural francês: do Caso Dreyfus aos tempos atuais. **Varia Historia**. Belo Horizonte, vol. 21, n. 34, p. 395- 413, jul. 2005.
- SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. (Org.). **Por uma história política**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003, p. 231-269.
- TEIXEIRA, Igor Salomão. O Intelectual na Idade Média: divergências historiográficas e proposta de análise. **Revista Diálogos Mediterrânicos**, n. 7, p. 155-173, 2014.

O abolicionismo como projeto de reforma: a liberdade controlada

Abolitionism as a reform project: controlled freedom

Ricardo Alves da Silva Santos

Mestre em História

Universidade Federal de Alagoas

riccardo_alves@hotmail.com

Recebido em: 28/06/2019

Aprovado em: 11/09/2019

Resumo: Ao observar o movimento abolicionista brasileiro na perspectiva de Alagoas, percebe-se nos discursos veiculados nos jornais que a questão da liberdade dos negros vinha acompanhada da ideia de reforma, ou seja, abolir a escravidão de maneira segura, sem maiores prejuízos à economia e à estrutura política. Um marco nessa reforma foi a Lei do Ventre Livre, que buscava a solução para o problema do “elemento servil” por meio de uma reforma que pudesse conciliar os interesses políticos e econômicos dos grupos dominantes para manter o *status quo* e evitar uma “revolução”. A partir dessa lei abriu-se um período em que a propaganda abolicionista se caracterizou como tal e dela emergiram dois projetos para o fim da escravidão: o dos emancipadores e o dos abolicionistas. Os primeiros defendiam o fim do trabalho escravo através do Parlamento, com leis que garantissem a indenização dos proprietários e que se consolidasse de forma gradual. Os abolicionistas, por sua vez, eram propugnadores de uma Abolição imediata e sem indenização.

Palavras Chave: Abolicionismo; Reforma; Liberdade.

Abstract: In observing the Brazilian abolitionist movement in Alagoas' perspective, it is evident in the discourses conveyed in the newspapers that the question of the freedom of black people came together with the idea of reform, that is, to abolish slavery in a safe way, without major damage to the economy and structure. A landmark in this reform was the Free Womb Law, seeking to solve the problem of the "servile element" through a reform that could reconcile the political and economic interests of dominant groups to maintain the *status quo* and avoid a "revolution". From this law on, began a period in which abolitionist propaganda was characterized as such, and from it emerged two projects for the end of slavery: that of the emancipators and that of the abolitionists. The former defended the end of slave labor through Parliament, with laws that would guarantee the owners' compensation and gradually abolish slavery. The abolitionists, however, were supporters of an immediate Abolition that would not reimburse slave owners.

Keywords: Abolitionism; Reform; Freedom.

Apresentação

O jornal *Gutenberg*¹, em sua edição de 12 de junho de 1885, trouxe uma transcrição do discurso do conselheiro Ruy Barbosa, pronunciado na sessão pública e solene da confederação abolicionista, em homenagem ao aniversário do patriótico gabinete Dantas, no teatro Polytheana. No discurso, Ruy Barbosa assim falou:

O senado brasileiro declarou, portanto, em 1850, a irrevogabilidade da lei de 1831; é a página mais cívica da história dessa instituição (*apllausos*).

Pois bem, senhores: esse impossível de 1850 acaba de achar realização na *reforma abolicionista* do governo. O art. 13 do projeto de 1837, o artigo monstro, como lhe chamou Nunes Machado, entrou por obseção, por uma reticencia feliz, no projeto de 12 de maio de 1885. E nunca mais os africanos ilegalmente escravizados pelos ladrões de carne humana (*apllausos*), nunca mais os miseráveis descendentes desses desgraçados poderão exorar a justiça dos magistrados brasileiros em nome da lei de 7 de novembro! (*apllausos*).

[...] GUTENBERG, ano IV, n. 54, 12 de junho de 1885, p. 3) [*Grifo meu*]

Ao mencionar “o art. 13 do projeto de 1837” Ruy Barbosa se referia a um projeto de lei elaborado no senado que objetivava revogar a lei de 7 de novembro e também “prescrevia ações judiciais nela baseadas” (CHALHOUB, 2012, p. 123). Porém, nos embates em torno da aprovação da lei de 1850, “o senado brasileiro declarou, portanto, [...], a irrevogabilidade da lei de 1831”. Ao suprimir o “artigo monstro” do projeto de 1837, “veremos logo que se adaptou no projeto para chegar ao mesmo fim por outros meios” (CHALHOUB, 2012, p. 122). Nesse discurso de Ruy Barbosa destaca-se o termo “reforma abolicionista” para identificar que, naquele momento, o governo brasileiro entendeu que a solução para o problema do “elemento servil” teria que ser resolvido por meio de uma reforma que pudesse conciliar os interesses políticos e econômicos dos grupos dominantes para manter o *status quo* e evitar a tenebrosa “revolução”. Célia Marinho de Azevedo coloca que, a partir da década de 1870, era consenso que a escravidão teria um fim e que seria apenas uma questão de forma e de oportunidade. Assim, a ideia de emancipação passou a ocupar “as reformas pretendidas pelos radicais do Partido Liberal” (AZEVEDO, 1987, p. 88).

¹ Fundado por Antônio Alves em 08/01/1881, e publicado em Maceió até 1911. Foi durante um certo período o mais importante jornal político de Alagoas. Ingresso na campanha abolicionista quando Eusébio de Andrade, republicano entusiasta, assumiu sua direção e passou a liderar a propaganda republicana. Inicialmente sua comissão diretora era composta de Pedro Nolasco Maciel, Carlos Rodrigues e Antonio Alves e, posteriormente passou a ser dirigido apenas por este último. De início, era semanal, com três colunas e, depois, com cinco colunas a partir de 1886, quando passa a ser diário. Congregava intelectuais. Foi órgão da Associação Tipográfica Alagoana de Socorros Mútuos e também órgão do Centro Republicano Federal das Alagoas. In: *ABC das Alagoas* (<http://abcdasalagoas.com.br>, acesso em 12/02/2019). Na hemeroteca digital (Biblioteca Nacional Digital > <http://bndigital.bn.gov.br>) encontram-se exemplares dos anos de 1883/1884/1888/1889/1892/1897 e 1904, num total de 9. Outros exemplares encontram-se no IGHAL (1883-1884/1890/1895-1899) e no Arq. Público de Alagoas (APA).

A ideia de reforma vinha acompanhada da intenção de se abolir a escravidão de maneira segura, sem maiores prejuízos à economia e à estrutura política. Um marco nessa reforma foi a lei de 28 de setembro de 1871 (Lei do Ventre Livre). Com relação aos embates e interesses que levaram à aprovação dessa lei, diante do crescente moralismo que condenava a prática escravista, o governo imperial não podia mais silenciar-se, sendo obrigado a assumir uma posição para a questão do elemento servil. Nesse cenário, a monarquia buscava a conciliação entre os radicais, que queriam a Abolição imediata, e os proprietários, ainda muito apegados à escravidão. Desse modo,

fica claro que alguns estadistas [...] tinham a percepção política de que o quadro desfavorável à escravidão poderia tornar-se, rapidamente, uma situação de crise e instabilidade política e social, e urgiria conjurar através de medidas antecipatórias que encaminhassem lenta e pacificamente a substituição do trabalho escravo pelo livre (SALLES, 2009, p. 70).

Clareando a citação acima, Ricardo Salles avalia que essa movimentação parlamentar em torno da aprovação da Lei do Ventre Livre, tornou-se um meio de assumir o controle do processo de abolição, promovendo uma “extinção gradual do regime servil sem acirrar ou despertar algum tipo de ativismo abolicionista, até mesmo entre os escravos, e não comprometer o apoio dos fazendeiros ao regime imperial” (SALLES, 2009, p. 69). Logo, a Lei do Ventre Livre, além de determinar a extinção gradual da escravidão, conciliou os anseios dos escravagistas e dos abolicionistas, freando, ao menos momentaneamente, atitudes mais radicais.

Com o título “Lei de 28 de setembro”, o *Lincoln*², na edição de 28 de outubro de 1884, publicou um artigo em que denunciou o fato de que essa lei era violada escancaradamente, “porque esta violação convém aos potentados, a quem os responsáveis fechão [sic] os olhos”. E se propôs demonstrar detalhadamente “a cobardia dos partidos, máxime do conservador, que faz a lei com incríveis sacrifícios, e não velou pela execução d’ella”. E, depois de citar os parágrafos 3, 4 e 5 do art. 3; e o art. 5 da lei de 28 de setembro, o *Lincoln* concluiu que “em geral os escravos libertados em virtude da lei ficão [sic] durante 5 annos sob a inspeção do governo”. O *Lincoln* esclareceu que

² O *Lincoln* (1884-1888) surgiu como órgão de propaganda abolicionista, com publicação periódica e gratuita, alcançando tiragem de 1.000 exemplares. Era afixado em forma de boletim, nos lugares mais frequentados da capital alagoana. Para isso, as primeiras edições (do ano de 1884) eram impressas em uma única página, somente de frente, com quatro colunas. Nas edições a partir do ano de 1885, observamos que o formato muda, contendo quatro páginas com os textos organizados em três colunas. No frontispício de suas primeiras edições vinham fixadas as frases “ódio à escravidão” e “defesa à abolição”, deixando claro sua proposta editorial. Em seu segundo ano, deixa explícito que está sob direção da Sociedade Libertadora Alagoana e que “não advoga a causa de nenhum dos partidos: é especialmente abolicionista”. Disponível na hemeroteca digital (Biblioteca Nacional Digital > <http://bndigital.bn.gov.br>) onde constam apenas 4 exemplares do ano de 1884 e um exemplar do ano de 1888; e uma edição especial de 25 de julho de 1885 em memória do falecimento do Dr. João Francisco Dias Cabral. Acesso em: 11 de agosto de 2017.

essa “inspeção do governo” dá-se porque “*elles são obrigados à contractar seus serviços, sob pena de serem constrangidos, se viverem vadios, a trabalhar nos estabelecimentos públicos*”. Dessa forma, demonstrou que a lei em si não tinha eficiência quando as autoridades não zelavam por seu cumprimento. Também esse artigo do *Lincoln* demonstrou a ação do governo no controle dos “desocupados”, que era uma exigência das elites para conter os “vadios”, deixando claro que o propósito da lei era reformar para não revolucionar.

Reformar para não revolucionar: emancipadores e abolicionistas

Célia Marinho de Azevedo em *Onda negra, medo branco*, identifica que, com o decreto da lei de 28 de setembro de 1871, abriu-se um período em que a propaganda abolicionista se caracterizou como tal. Na sequência, identifica que no ínterim dessa propaganda emergiram dois projetos para o fim da escravidão: o dos emancipadores e o dos abolicionistas, que divergiam entre si na forma de condução do fim do regime de cativo no Brasil. Porém, pelo fato de ambos serem liderados pela elite e porque, muito acanhadamente, essa elite se atrevia a ultrapassar os seus interesses, a autora (1987, p. 88) afirma que não há uma distinção essencial entre os abolicionistas e os emancipadores, “a não ser que, enquanto para estes bastava a lenta extinção do cativo, mediante a libertação do ventre escravo, aqueles pretendiam ainda um prazo fatal para este término”. Ambos tinham como “interlocutores os próprios senhores de escravos”. Azevedo ainda observa que essa ambiguidade persistiria até a década de 1880, quando o abolicionismo desperta como “um grande movimento urbano e popular” e que, mesmo propagando liberdade com críticas à grande propriedade, “os abolicionistas sempre deixaram claro que sua intenção não era revolucionária, mas tão-somente reformista” (AZEVEDO 1987, p. 89). A reforma, portanto, era a garantia de se evitar uma revolução como aquela ocorrida no Haiti ou uma guerra civil como a ocorrida nos Estados Unidos, mas, acima de tudo, a forma de preservar o *status quo* imperial.

Encontra-se no estudo de Jacob Gorender (2016) algumas considerações que confirmam a proposta de Célia Marinho de Azevedo de que, a partir da decretação da Lei de 28 de setembro de 1871, o abolicionismo emergiu como um grande movimento popular. Em sua análise sobre o fim da escravidão e a passagem para o trabalho juridicamente livre, Gorender coloca que a historiografia apresentou diferentes versões para explicar o fenômeno da Abolição. Em alguns momentos, privilegiou os fazendeiros do Oeste paulista, em outros, a reação escrava e em outros, ainda, a ação Parlamentar foi decisiva para o fim da escravidão. Neste último, Gorender explica que “a Lei Rio Branco configurou a estratégia dos estadistas da classe escravocrata diante da

contingência de fatores desfavoráveis e da necessidade imperiosa de fazer concessões inusitadas” (GORENDER, 2016, p. 170). Assim, a lei de 28 de setembro de 1871 configurou as três visões expostas acima: promovida pelos estadistas representantes dos escravocratas como estratégia para adiar o fim do trabalho escravo e responder aos escravizados, acalmar os ânimos e evitar revoltas, na tentativa de uma Abolição “lenta, gradual e segura”. A Lei Rio Branco também alcançou outro objetivo, o de frear o movimento abolicionista que tinha ganhado impulso até aquele momento. Dessa maneira,

as ideias abolicionistas não se apagaram, porém sua difusão perdeu impulso e impacto. A liderança escravocrata, representada pelos estadistas do Império, recompôs a hegemonia sobre os homens livres, ao dar demonstração de competência para conduzir o processo de extinção gradualista da escravidão (GORENDER, 2016, p. 171).

Destarte, a Lei Rio Branco também promoveu a certeza de que a escravidão estava com seus dias contados, mesmo que de forma lenta. Mas, ao mesmo tempo, o trabalho juridicamente livre se apresentava como uma alternativa distante, pois

proliferaram nos anos 1870, as propostas de reformas alternativas de trabalho compulsório: servidão da gleba, leis de prisão e trabalho forçado para os chamados ‘vadios’, promessa de isenção do recrutamento pelo Exército em troca de engajamento no trabalho assalariado, obrigações excepcionais e ameaças de reescravização para os libertos etc. (GORENDER, 2016, p. 173).

Nesta citação, observamos que as propostas de reforma não objetivavam eliminar a prática da escravidão, pois vinham acompanhadas de “alternativas de trabalho compulsório” que, no entendimento das elites, era necessário para conter os “vadios”.

Ao indicar que a Lei do Ventre Livre neutralizou o radicalismo abolicionista, criando um ambiente seguro, porém lento para o fim da escravidão no Brasil, Gorender (2016, p. 177) coloca que, a partir de 1880, “o movimento abolicionista se recuperou dos efeitos neutralizantes da Lei Rio Branco”. É nesse ressurgimento intenso e inesperado, como já assinalado por Célia Marinho de Azevedo, que o abolicionismo brasileiro estabeleceu dois perfis daqueles que lutavam pelo fim da escravidão: emancipadores e abolicionistas. Os primeiros, adeptos do gradualismo, defendiam o fim do trabalho escravo através do Parlamento, com leis que garantissem a indenização dos proprietários e sem prejudicar a economia, numa transição lenta para o trabalho juridicamente livre. Já os abolicionistas propriamente ditos, eram propugnadores de uma Abolição imediata e sem indenizações.

Para o Jornal *Lincoln*, órgão da propaganda abolicionista em Alagoas, os que se diziam emancipadores não passavam de falsos abolicionistas que se utilizavam do termo para resguardarem algum prestígio social no momento em que havia uma condenação moral à prática escravista. Observemos como essa questão foi abordada na edição do *Lincoln* de 18 de outubro de 1884:

Mau grado de quem quer que seja, progridirá [sic] o Lincoln sua missão, fiel sempre ao seu programa, observando e criticando os [ilegível] para o combate só repousará quando soar a hora da victoria.

Quando mesmo exauridos todos os seus recursos e esgotada o ultimo lampejo da vida, ainda assim o Lincoln não terá desaparecido, porque seu espirito se incorporará ao de qualquer outro de lueta que a sobrevier, e com ele unido combaterá sempre e sempre! Órgão exclusivo de propaganda abolicionista pouco se lhe da saber quem seja liberal ou conservador; o de que cogita o Lincoln é de suas ideias, podendo applaudil-as ou combatel-as, e então, para esse fim, servir-se-á de todos os elementos que poderem ser favoráveis à causa que advoga.

Nossa posição não pode ser mais claramente definida.

[...]

É de balde!! A causa da escravidão é uma causa já vencida e quanto maior for a resistência mais crescerá o entusiasmo de seus adeptos!...

De balde vos embuçaes [sic] sob o manto de – emancipadores – para ocultardes que conheção qual é o fim que tendes em vista.

Vossa palpável contradicção bem prova o falso papel que representais. O *Diário* e o *Orbe* não se entendem e discordão da doutrina que pregão; um nega, outro crê no Pontífice conservador, e por mais que queirão conciliar-se, a incoerência de ideias é patente e manifesta; e tudo isto o que exprime senão que vossa causa está irremissivelmente perdida?!...

[...]

Oh! Fingidos patriotas! ainda é tempo, recuai e mostrai que sois brasileiros, que estremeceis esta nossa pátria! (LINCOLN, ano I, n. 7, 18 de outubro de 1884, página única.)

O *Lincoln*, ao se posicionar como “órgão exclusivo de propaganda abolicionista” assumia uma posição “claramente definida”. Observa-se que a seus dirigentes não interessava “saber quem seja liberal ou conservador”, pois independente da orientação política “o de que cogita o Lincoln é de suas ideias, podendo applaudil-as ou combatel-as” desde que sejam ou não “favoráveis à causa que advoga”. Dessa maneira, o *Lincoln* reconhecia que a defesa ou a condenação da Abolição sobressaía a ambos os partidos, não sendo possível definir se um partido era escravagista ou não. A Abolição era um fato inevitável e os partidos buscavam, naquele momento, a melhor forma de fazê-la para evitar uma revolução. Ao indicar o *Diário* e o *Orbe* como partidários dos escravagistas, o *Lincoln* identifica discordâncias na “doutrina que pregão”, levando a uma “incoerência de ideias”,

o que se faz pensar que dentro do próprio Partido Conservador a questão da Abolição era divergente entre seus partidários. Por fim, ao acusar alguns escravagistas de estarem disfarçados “sob o manto de – emancipadores” o *Lincoln* os têm como “fingidos patriotas”, pois ainda que reconheçam a Abolição, buscavam adiar e obter vantagens (indenizações) e ainda não estavam dispostos a reconhecer os ex-escravizados como cidadãos.

Com relação ao Partido Liberal, observa-se que este posicionava-se no Parlamento pelo fim da escravidão. Alfredo Bosi analisa essa posição apontando que, em sua dialética, o Partido Liberal defendia eleições livres e o fim da escravidão como caminhos únicos para o progresso da nação. Mas, em relação ao fim do trabalho servil, vale esclarecer que não era consenso entre todos os liberais a extinção imediata do trabalho escravo. Mesmo entre os declarados abolicionistas (liberais ou conservadores) havia projetos distintos em relação ao fim da escravidão. Entre os liberais havia “o receio de dividir o novo partido em alas divergentes, o que tornaria difícil a ação do Centro Liberal” (BOSI, 2005, p. 231). E a divergência mais marcante dava-se em torno da emancipação dos escravos, se imediata ou gradual, se com indenização ou não. Fato é que àquela altura, “o novo liberalismo já tem condições mentais para dizer que a escravidão, ainda que formalmente legal, é ilegítima” (BOSI, 2005, p. 232).

Ao retomar a ideia em torno dos emancipadores e abolicionistas, analisar-se-á um debate veiculado pelo jornal *Orbe* em 1884, em que o bacharel Manoel Meneses³, que outrora tinha sido membro e presidente da Sociedade Libertadora Alagoana⁴, vem a público se defender das acusações – de apoiar um escravocrata – feitas pelo jornal *Lincoln*.

Respondo hoje às acusações que me faz o *Lincoln*, de 30 de Novembro ultimo; e somente hoje, porque tenho estado fora da capital, só agora pude lêr esse libello infamatório contra mim formulado, talvez por um amigo de hontem.

Sem haver de minha parte a menor intervenção, nem a mais simples satisfação, me foi conferido o título de sócio effectivo da sociedade Libertadora Alagoana; e quase em acto continuado fui designado com o honroso cargo de seu presidente, eleição que teve lugar por unanimidade de votos.

[...]

³ De acordo com o *ABC da Alagoas*, Manoel Ribeiro Barreto de Meneses foi atuante na política em Alagoas. Foi deputado provincial, senador estadual, jornalista e advogado. Formado pela Faculdade de Direito do Recife (1872), foi um dos mais importantes defensores da Abolição e da República. (<http://abcdasalagoas.com.br>, acesso em 01/08/2018)

⁴ Surgida em Maceió em 28 de setembro de 1881 a Sociedade Libertadora Alagoana tinha por objetivo promover a campanha abolicionista em Alagoas, além de arrecadar manumissões para a libertação de escravos.

Portanto, até o acto da minha eleição de membro da sociedade Libertadora e da minha elevação ao alto cargo de seu presidente da sociedade, por unanimidade de seus membros, me considerava um homem de bem.

Não preciso, pois, justificar-me de acto algum por mim praticado até então.

Pouco tempo depois de haver assumido a presidência da sociedade, reconheci-me impotente para desempenhar tão árdua missão.

Dei a minha demissão [...]

Portanto, até essa data, o meu procedimento era louvável; a minha presença no seio da sociedade era uma necessidade que atendia a sua conservação.

[...]

Sem remuneração alguma alforriei as duas escravas únicas que possuía. A' solicitações e esforços meus, unicamente, consegui e também sem condição nem indemnisação alguma, que fossem libertados os seguintes escravos: três de minha respeitável avó dona Izabel de Meirá: eram os melhores de sua fazenda; quatro do avô de minha mulher [...]

Além de todos esses serviços por mim prestados à causa da emancipação dos escravos, durante o meu ano social, serviços que nunca ostentei, nunca se deve desconhecer que fiz também mais um outro sacrifício, para mim muito penoso, em vista dos estado precário da minha fortuna.

[...] Se todos esses serviços e sacrifícios, foram por mim prestados à Sociedade; se tudo quanto tenho alegado, não pode ser contestado (provoco a quem quer que seja que o conteste), deve-se concluir que o *Lincoln* foi injusto, iniquo mesmo, quando me injuriou com os epithetos de ingrato e traidor.

[...] Também fui acoitado pelo *Lincoln*, de traidor, cynico, e insensato, por ter afrontado os seus brios, mandando um cartão recomendando a candidatura de um escravocrata. – Antes do mais, releve ponderar, que, hoje no Brazil não conheço mais escravocratas. Os dois últimos partidos que se tem ultimamente revezado no poder, se acham promiscuamente bipartidos entre *emancipadores e abolicionistas*.

Ora, sendo a sociedade *Libertadora Alagoana*, pelos seus estatutos orgânicos, uma sociedade emancipadora e não abolicionista, traidor, cynico e insensato não poderia ser meu procedimento recommendando como membro da sociedade *Libertadora Alagoana*, a candidatura de um emancipador, candidatura que me era *sympathica*. [...]

Foi esta mesma solidariedade que me levou a recommendar para primeiro districto a candidatura do dr. Bernardo Sobrinho, não escravocrata, como diz o *Lincoln*, porém emancipador.

Não recomendei à Sociedade Libertadora, e sim ao presidente efetivo do Montepio popular, instituição cuja criação a mim se deve, cujo presidente honorário sou.

E se fizesse aos consócios da sociedade Libertadora, não poderia ser o meu procedimento taxado de cynico e insensato, porque como já o disse, a Sociedade Libertadora não é abolicionista e sim unicamente emancipadora.

[...]

Manoel Ribeiro Barreto de Meneses. (ORBE, ano V, n. 145, 14 de dezembro de 1884, p. 2-3) [*Grifo meu*].

Ao analisar trechos da extensa defesa de Manoel Ribeiro Barreto de Meneses, vê-se como os conceitos de emancipador e abolicionista estavam bem definidos já naquele contexto. Interessante notar que, em sua defesa, Manoel Meneses destaca que já não conhece mais escravocratas no Brasil e que “os dois últimos partidos que se tem ultimamente revezado no poder, se acham promiscuamente bipartidos entre emancipadores e abolicionistas”. Logo, à altura de 1884, até mesmo os mais conservadores já reconheciam o fim inevitável do regime escravista, posicionando-se como emancipadores, a fim de conduzir a Abolição de forma a assegurar seus interesses e da forma mais lenta possível. Outro ponto a ser notado nessa defesa é a situação da Sociedade Libertadora Alagoana. Depois de citar seu estatuto, Manoel Meneses diz que é “uma sociedade emancipadora e não abolicionista”, significando que, ao menos no período de sua fundação, era a favor de uma Abolição gradual e indenizatória. O radicalismo, ao que parece, estava afastado das ações dessa sociedade e de seus membros, como o próprio Manoel Meneses, ex-donos de escravos. Ao defender-se dizendo que “sem remuneração alguma alforriei as duas escravas únicas que possuía”, indica-nos que a mudança de postura em relação à posse de escravos está relacionada à mudança ideológica que os definiu como emancipadores. Ou seja, aceitavam o fim da escravidão desde que controlada, lenta e sem prejuízos maiores à economia.

A “Monte-pio popular”, instituição evocada por Manoel Meneses, “cuja criação” a ele se deve e da qual fora presidente honorário, era uma das muitas associações mutualistas presentes em Maceió naquele período. O historiador Osvaldo Maciel (2011) busca definir o mutualismo a partir da leitura de outros historiadores e observa que “o mutualismo não deve ser confundido com as irmandades, nem corporações de ofício, nem entidades filantrópicas, nem – muito menos ainda – com as seguradoras”. Ao distinguir as sociedades mutuais das demais associações, Maciel entende o mutualismo “como um fenômeno de classe” e ponto de partida para a compreensão “do processo de formação da classe trabalhadora no Brasil” (MACIEL, 2011, p. 28). Dessa forma, ao colocar na mesma discussão a Sociedade Libertadora e a Monte-pio popular, Manoel Meneses demonstrou como Alagoas (especificamente a capital, Maceió, pois o mutualismo foi um fenômeno urbano) situava-se num contexto de uma cultura associativa. A Sociedade Libertadora tinha como objetivo específico o auxílio à liberdade. A Monte-pio, porém, era um tipo de associação que visava à assistência e ao auxílio a seus associados, tipicamente uma associação de trabalhadores.

Apesar dos objetivos distintos estabelecidos em seus estatutos, as sociedades abolicionistas e mutualistas em determinados momentos comungaram do mesmo ideal: a abolição da escravatura. Aqui percebe-se que Manoel Meneses se situava nesses dois ambientes e muitos outros abolicionistas eram integrantes de sociedades de socorro mútuos. Como exemplo, o jornal a *União*, órgão mantido pela sociedade Perseverança e Auxílio dos Caixeiros de Maceió⁵, declarou em edição de 30 de Janeiro de 1884 que “aceitando o appello que lhe dirigem os ilustres patricios que formam o Gremio [sic] Abolicionista Alagoano da Corte, solidifica e reitera seus protestos de adesão à edificante e generosa idea [sic] da redempção dos escravizados” (UNIÃO, 1884, p. 2). Ao aderir ao abolicionismo, a sociedade Perseverança nada mais fazia que seguir a tendência de seus associados. Estes, unidos em torno de dita associação, buscavam se fortalecer enquanto classe trabalhadora e, por conseguinte, fortalecer a luta por direitos. Nesse ínterim, identificam-se com a causa abolicionista na medida em que fazem oposição às classes proprietárias. Essas suposições nos permitem entender a cultura associativa em Alagoas e o seu envolvimento na causa abolicionista.

Preservar a economia e, conseqüentemente, o *status quo*, era o objetivo das elites diante do cenário da Abolição. Como indicado por Celia Marinho Azevedo, os dirigentes do movimento abolicionista, como Manoel Meneses, oriundos da classe proprietária, conduziam a luta “pela libertação dos escravos e sua integração social”, esforçando-se “para manter o poder da grande propriedade, ou mais precisamente, o poder do capital” (AZEVEDO, 1987, p. 89).

Há autores que não concordam com essa distinção emancipador/abolicionista. Ângela Alonso (2014), na perspectiva da sociologia política, percebeu “o abolicionismo como movimento social”, a partir do conflito engendrado tão somente entre dois grupos: abolicionistas e escravocratas. Assim, Alonso rejeita a distinção apresentada, aqui, nas obras de Azevedo e Gorender, entre emancipadores e abolicionistas. Para Alonso “um movimento social é uma *rede de interações* sociais que se constrói no curso de um conflito e que alinhava uma pluralidade de indivíduos” e, portanto, a posição apresentada por Azevedo e Gorender “ignora que movimentos são heterogêneos, com facções e alinhamentos instáveis, não formam coro, mas orquestra”

⁵ “Fundada em 30/03/1879, na rua do Comércio, com o nome inicial de Sociedade de Perseverança e Auxílio dos Caixeiros de Maceió, por 16 caixeiros, como então se denominavam os comerciantes. Em 14/09 desse ano, foram aprovados seus Estatutos”. Sua principal finalidade era auxiliar os sócios, com as restrições consignadas nos estatutos; fundar uma biblioteca para incentivar o recreio de todos os associados e criar, gratuitamente, na sede da sociedade, aulas de escrituração mercantil, francês, português e aritmética, que foram iniciadas em 1º de dezembro de 1882. Era dirigido por uma diretoria de 14 membros. In: *ABC das Alagoas*. Para saber mais, ver MACIEL, Osvaldo. **A Perseverança dos caixeiros: o mutualismo dos trabalhadores do comércio de Maceió (1879-1917)**. Recife, Programa de Pós-Graduação em História da UFPE, 2011 (Tese de doutorado).

(ALONSO, 2014, p. 120). No entanto, discordando de Alonso e abrindo um parêntese para explicar porque neste artigo me aproprio dos termos emancipador/abolicionista, esclareço que: (a) inicialmente trouxe essa classificação entre algumas lideranças do movimento abolicionistas em Alagoas, a partir dos diálogos veiculados nos jornais alagoanos, o *Lincoln* – na crítica aos “falsos patriotas” – e o *Orbe* – na defesa de Manoel Meneses; (b) ao utilizar os termos emancipador/abolicionista, não pretendo fazer distinção ou tão somente classificar como moderado/radical, mas simplesmente apresentar os projetos que se construíram para conduzir o fim do trabalho escravo no Brasil; (c) por fim, compreendo os termos emancipador/abolicionista como reflexo da dinâmica do movimento social, da heterogeneidade e dos “alinhamentos instáveis” que configuram esse tipo de movimento na medida em que a “rede de interações sociais” promove, em meio ao conflito, “uma pluralidade de indivíduos” com objetivos diversos em torno do mesmo ideal.

As definições de emancipador/abolicionista me levam a perceber que os proprietários e seus representantes no Parlamento podem ser enquadrados no conceito de emancipadores, pois defendiam uma emancipação lenta, gradual e segura. Para defender sua causa, esses antiescravistas “moderados”, buscando argumentos na conjuntura internacional, comparavam “a vida do nosso cativo às agruras que então sofriam os proletários europeus acorrentados a uma jornada de trabalho que ia de dezesseis até dezoito horas diárias” (BOSI, 2005, p.239). Para este grupo a liberdade imediata não seria benéfica para os negros, pois cairiam em outras formas de cativeiro a exemplo dos proletários europeus. Por conseguinte, “se o objetivo dos primeiros era emancipar o escravo o quanto antes, a meta dos últimos era, coerentemente, passar do trabalho escravo para o livre em tempo hábil e sem maiores prejuízos”. Em resumo, “os abolicionistas queriam libertar o negro; os cafeicultores precisavam substituir o negro” (BOSI, 2005, p. 241). Ambos, no entanto, buscavam controlar o negro. Para tanto, os proprietários e o governo desenvolveram diversas estratégias de controle da liberdade.

Estratégias de controle da liberdade

A proximidade da abolição oficial da escravidão era percebida, ainda na época, como “simplesmente a passagem de um tipo de relacionamento social e econômico injusto e opressivo para outro”. Partindo dessa ideia, Sidney Chalhoub, em seu livro *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*, analisa as “descontinuidades do processo de abolição da escravidão, das mudanças ou rupturas efetivas que os acontecimentos evidenciavam” (2011, p.

119). A liberdade era percebida em diferentes perspectivas por senhores e escravizados, pois, mesmo um negro adquirindo sua liberdade, ao mesmo tempo um senhor desenvolvia estratégias para mantê-lo sob alguma forma de dominação. Na concessão da alforria, por exemplo, Chalhoub (2011, p. 122) observa que os senhores, para manter sob domínio seus cativos, convenciam-os “de que o caminho para a alforria passava necessariamente pela obediência e fidelidade em relação aos senhores” e isso se tornava mais agudo pelo fato de “o poder de alforriar [concentrado] exclusivamente nas mãos dos senhores [desenvolvia] uma ampla estratégia de produção de dependentes, de transformação de ex-escravos em negros libertos ainda fiéis e submissos a seus antigos proprietários”. Porém, o uso da alforria como estratégia de dominação na produção de dependentes estava em declínio ocasionado, principalmente pela reação escrava, pois “os negros haviam assumido atitudes mais firmes no sentido de obter a liberdade nesse período” (CHALHOUB 2011, p. 123-124).

Na atualidade, as pesquisas demonstram que os escravizados não se consideravam “coisas”, como faziam crer seus senhores, e que suas atitudes e pensamentos na dinâmica escravista demonstravam posicionamentos de contestação e não de conformismo na luta constante pela liberdade. Na historiografia, o escravizado passa a ser interpretado como um agente político e sua ação política tem motivação diversa⁶. Eram inúmeras as razões que motivavam atos de violência e resistência ao cativeiro: “o rompimento brusco de relações afetivas; o distanciamento forçado de sua terra natal; a resistência a castigos físicos que perceberam como excessivos” (CHALHOUB 2011, p. 68). Esses aspectos são observados no contexto do comércio interprovincial, quando muitos escravizados do Norte⁷, adaptados às relações construídas naquele lugar, são abruptamente arrancados para um outro lugar, as províncias do Sul, para uma outra realidade, as lavouras de café. Desse modo, as ações violentas dos negros provenientes das províncias do Norte comercializados para as lavouras de café do Sul partem de uma consciência dos escravizados onde “tomavam a deliberação de agir no sentido de tentar impedir sua ida para as fazendas de café ou de garantir a permanência na cidade”. Nesse sentido, Chalhoub continua dizendo que

eles aprenderam a fazer valer certos direitos que mesmo se compreensivos de maneira flexível, eram conquistas suas que precisavam ser respeitadas para que seu cativeiro tivesse continuidade: suas relações afetivas tinham de ser

⁶ João José Reis aborda essa vertente interpretando a ação política dos escravizados a partir das determinações étnico-culturais, religiosas e de classe. Seus estudos partem das experiências tanto dos escravizados quanto dos libertos e dos africanos livres da Bahia na primeira metade do século XIX.

⁷ Até meados do século XX, o Brasil era organizado em apenas duas grandes regiões geográficas: norte e sul. Alagoas e alguns estados do atual Nordeste e do Norte, correspondiam as províncias do Norte. Os demais, como São Paulo e Rio de Janeiro, correspondiam as províncias do Sul.

consideradas de alguma forma; os castigos precisavam ser moderados e aplicados por motivo justo; havia formas mais ou menos estabelecidas de os negros manifestarem suas preferências no momento decisivo da venda (CHALHOUB, 2011, p. 70).

Essa citação demonstra que a autoridade do senhor sobre seu escravizado era limitada, pois teria de atender a certas exigências para que o cativo aceitasse suas determinações e principalmente “para que seu cativo tivesse continuidade”. Como exemplo, Chalhoub (2011, p. 72) apresenta as histórias dos negros Serafim e Antônio, particularmente interessantes porque esses dois personagens são provenientes da então província de Alagoas. Serafim “foi matriculado na coletoria de Passo de Camaragibe [...] tido como de filiação desconhecida, com aptidão para o trabalho no campo”. Já “o preto Antônio era alagoano como Serafim, natural de Maceió, e pedreiro por profissão” (CHALHOUB, 2011, p. 80).

Ao chegarem na Corte, vendidos por seus senhores, os referidos negros rebelaram-se com violência para evitar que fossem vendidos para uma fazenda no interior, que consideravam mais degradante que o trabalho ao que estavam habituados. Os desacordos entre os cativos e seus senhores levou à insurreição por parte daqueles. As histórias de escravizados comercializados do Norte para o Sul, revela que através das transações comerciais os negros “tinham uma concepção mais ou menos clara da reciprocidade de obrigações e direitos que os ligava” (CHALHOUB 2011, p. 81). As atitudes desses negros fazem refletir sobre a dimensão da escravidão a partir da Província de Alagoas. Os negros que permaneciam em Alagoas, conviviam com a incerteza de que a qualquer momento seriam vendidos para outra região, logo pode-se supor que havia uma consciência entre os escravizados que viviam em Alagoas, forçando-os a adotarem estratégias mais rebeldes, atitudes de insubordinação, ou uma tática mais amena no trato com o senhor por parte do escravizado para não serem vendidos. Portanto, a ideia de que, na segunda metade do século XIX, a escravidão perdera sua força e caminhava naturalmente para seu fim, cai por terra quando observado que “o volumoso tráfico interprovincial de escravos é uma mostra da vitalidade da escravidão” (CHALHOUB, 2011, p. 71), obrigando os proprietários a desenvolverem novas estratégias de controle.

Com a extinção do tráfico a partir de 1850, o dilema da manutenção da escravidão esbarrava na concessão da liberdade por parte dos senhores que agora, mais do que nunca, precisavam manter a mão de obra escrava, uma vez que a fonte havia cessado. E, mesmo o crescente debate pelo fim da escravidão, “o princípio da propriedade privada continuaria a ser o pacto social relevante para a classe proprietária e governante, porém seria necessário conciliá-lo com os reclames da liberdade”

(CHALHOUB, 2011, p. 151). Essa afirmação se insere num contexto em que um número crescente de negros acessou a justiça para garantir suas liberdades, ameaçadas pela usura dos herdeiros, pois não era incomum que, no leito de morte, um senhor concedesse a um de seus cativos a liberdade como recompensa por sua fidelidade e obediência. Porém, após a morte e consequente partilha dos bens, um herdeiro procurava anular a concessão da liberdade, inclusive ocultando a carta de alforria, para assim manter o negro como propriedade sua.

Chalhoub (2011, p. 164) observa que a concessão de alforrias condicionais era comum entre senhoras idosas tornando-se uma situação corriqueira devido aos “compassivos sentimentos” tão “naturais na sua avançada idade”, sendo muitas delas viúvas e solitárias, almejando da negra ou negro por esse ato “garantir sua fidelidade e bons serviços na doença e na velhice”. Ao relatar a história da viúva solitária Inácia Florinda Correia, Chalhoub (2011, p. 166) nos mostra que, após conceder alforria aos negros Desidério e Joana, a viúva procurou posteriormente revogar as alforrias, alegando que eles não cumpriram com as condições estabelecidas na concessão da liberdade. Dessa forma, “a viúva interpretava a situação como uma mera continuação da escravidão [...]. Com certeza, a senhora tinha apenas a expectativa de que Desidério e Joana se mostrassem mais agradecidos e obedientes após a promessa de liberdade”, o que não ocorreu, e, alegando desobediência e insubordinação, a referida senhora achou por bem revogar as cartas de alforria, reescravizando os negros Desidério e Joana. Essa situação levou a uma ação judicial, na qual os negros tentavam se manter livres. Na defesa, Desidério e Joana alegaram que “não se consideravam mais obrigados a prestar serviços na mesma intensidade que antes e achavam que podiam tomar atitudes condizentes com a situação de homens livres”. Divergindo, pois, do pensamento da senhora, os negros já se consideravam livres e, apesar da alforria condicional, tomavam atitudes de homens livres.

Encontrei em Alagoas, através dos jornais *O Correio Maceioense*⁸ e o *Gutenberg*, dois casos que envolvem a revogação da alforria, e que ilustram e complementam as observações trazidas por Chalhoub, ampliando nossa visão sobre o ambiente escravista em Alagoas da segunda metade do

⁸ O Correio Maceioense, que publicava notícias referentes ao comércio, a indústria e produções literárias, também trazia em suas colunas a correspondência oficial do governo da Província de Alagoas. Suas edições dos anos de 1850 a 1851 encontram-se disponíveis na hemeroteca digital da Biblioteca Nacional, constando as primeiras 67 edições do ano de 1850 e 06 edições (números 73 a 81) do ano de 1851. Pelas informações constantes no frontispício, sua primeira edição data de 24 de março de 1850, com publicações aos domingos e quintas-feiras, produzido na Tipografia Imparcial de J. S. da Silva Maia, rua do Palácio, n. 12. Apresentava-se no formato de duas colunas com quatro páginas. Foram seus colaboradores Esperidião Eloi de Barros Pimentel, José Próspero Jeová da Silva Carotá, José Sizenando Avelino Pinho e Rodrigo Firmiano de Moraes. Impresso em duas colunas, saía às quintas-feiras e aos domingos. Durou até março de 1851.

século XIX. *O Correio Maceioense*, em edição de 24 de novembro de 1850, na seção “parte oficial” trouxe o extrato do dia 19 de novembro de ações do Governo da Província. Nele havia uma solicitação ao juiz de direito da comarca das Alagoas “para satisfazer ao que pelo governo imperial é exigido em aviso de 19 de outubro último”⁹, que manda rever os cartórios da cidade para averiguar “acerca de ser ou não livre o preto Benedicto, escravo que fora de Aguida de Albuquerque Adorno, do qual se diz que depois de liberto foi vendido pela mesma Aguida a Manoel Balbino de Freitas”. Essa solicitação, ao que parece, é uma ação judicial movida em nome do preto Benedicto em que ele alega ser livre por concessão de alforria. Portanto, solicita da autoridade que examine se a “revogação da alforria fora feita legalmente e se o liberto depois disso não gozou mais da liberdade”. Dessa situação analisa-se que, se Benedicto era forro, não poderia ter sido vendido ao senhor Manoel Balbino de Freitas, porém, se dona Aguida de Albuquerque Adorno revogasse a alforria, a transação poderia ser consumada. Resta saber se a revogação da alforria foi ou não legalizada em cartório. E, se houve a revogação, não foi possível saber o que alegou dona Aguida para o ato da revogação, se ingratidão, se desobediência, se arrependimento, etc. Também não se pode saber, neste caso, quem saiu vitorioso, Benedicto ou dona Aguida. Fato é que a revogação da alforria era uma arma de domínio senhorial, usada para manter a fidelidade do negro mesmo depois de alforriado.

Em outro exemplo, extraído agora do jornal *Gutenberg*, pode-se responder aos questionamentos feitos no caso do negro Benedicto acima citado, pois, na edição de 26 de agosto de 1887, na seção jurisprudência, o jornal trouxe de forma detalhada e completa uma ação de liberdade movida em nome dos negros Felizardo, Agostinho e Eufrazina. Os autores alegaram que eram libertos porque “era esta a intenção do seu ex-senhor Ambrozio Luiz de Alapenha, que declarava sempre a todos e repetira, antes de morrer, que os deixava forros, não só porque não tinha herdeiros necessários, como porque o pedira a sua mulher antes do seu falecimento”. No entanto, após o falecimento do senhor Ambrozio, apareceu algum herdeiro ou a própria esposa, alegando que Ambrozio Luiz de Alapenha “com todo seo tino, não fez declaração alguma de deixar forros seus escravos; e que o que dizia era que os deixaria forros si o servissem bem”. Obviamente os herdeiros contrariaram os autores indicando que eles não cumpriram a condição de “servir bem” e não queriam ver diminuída sua herança. No processo, entre defesa e acusações, provas, testemunhas e considerações, chegou-se ao seguinte veredito:

⁹ Felix Lima Junior traz a transcrição desse aviso dirigido ao Chefe de Polícia pedindo informações “acerca de ser ou não livre o preto Benedicto” e demonstra a situação de pretos e pardos livres sujeitos a reescravização em Alagoas.

Considerando que, como vê no Direito vol. 2º pag. 130 a Relação da Corte e o Sup. Trib. de Justiça decidirão que, para a alforria se julgar legalmente conferida, não é necessária que a carta seja entregue ao alforriado, nem seja lançada em livro de actas, bastando que seja concedida vocalmente na presença de testemunhas;

Considerando que a liberdade uma vez conferida, se torna irrevogável – art. 4º §9º da lei n. 2040 de 28 de setembro de 1871, pela qual ficou a derrocada Ord. L. tit. 63, que autorizava a revogação da alforria por ingratidão;

[...]

Por estas razões e o mais dos autos, julgo procedente a acção intentada para o fim de declarar libertos – Agostinho, Eufrazina e Felizardo, devendo esta sentença servir-lhe de título de liberdade.

Alagoas, 29 de novembro de 1884.

F. Luiz C. de Andrade. (GUTEMBERG, ano VI, n. 189, 26 de agosto de 1887, pp. 2-3.)

Na sentença, o juiz F. Luiz C. de Andrade julgou procedente o pedido dos autores, concedendo-lhes a liberdade. Para tanto, o juiz alagoano baseou-se em processos semelhantes na Corte e em legislações que regulavam a alforria, destacando que, para que a alforria seja legalmente válida, não era necessária que a carta fosse entregue ao alforriado e nem que ela fosse registrada, “bastando que seja concedida vocalmente na presença de testemunhas”. Importante notar que nos dois exemplos alagoanos, o primeiro de 1850 e o segundo de 1887, revela-se um longo período de resistência, com o desenvolvimento de estratégias em prol da liberdade com a atuação direta dos escravizados, mesmo representado por um curador, pois o negro não poderia, por si só, mover ação judicial.

Ao apresentar através desses jornais os limites da liberdade em Alagoas, observa-se que “a escravidão é uma forma de organização das relações de trabalho assentada nas relações de subordinação e dependência dos escravos para com seus senhores; em contrapartida, os senhores deviam proteção e orientação a seus escravos” (CHALHOUB, 2011, p. 168). Desse modo, a alforria era o meio termo entre a escravidão e a liberdade, pois não rompia definitivamente com o cativo e estabelecia que o negro era agora um homem livre dependente. Esse arranjo se explica devido à crença de que o negro era “despreparado para as obrigações de uma pessoa livre”, necessitando de controle e ordenamento. Dessa forma, há uma indicação de que a concessão das alforrias condicionais e mesmo a possibilidade de sua revogação tinha como intenção promover um período de adaptação no qual os ex-escravizados ascendiam à sua nova condição devidamente orientados por seus antigos senhores (CHALHOUB, 2011, p. 175). Nesse sentido, “havia em torno da alforria uma forte expectativa de continuidade de relações pessoais anteriores, de renovação do

papel do negro como dependente e do senhor como patrono e protetor” (CHALHOUB, 2011, p. 186). Essas estratégias demonstram como a classe senhorial era astuta na manutenção do cativo e, ao mesmo tempo, demonstra como os negros souberam se apropriar desses recursos para alcançar a liberdade.

Africanos livres: um misto de escravidão e liberdade – um ensaio para a liberdade controlada

O caso mais controverso nos arranjos de controle da liberdade no Brasil, nos últimos momentos do século XIX, era o dos africanos livres cuja condição jurídica de livres não lhes dava o *status* de trabalhadores livres. Como veremos, antes eram tratados como trabalhadores escravizados, pois sua condição lhes posicionava no limite entre a escravidão e a liberdade. A análise de sua condição nos ajuda a pensar o projeto reformador que objetivava exercer o controle sobre a população egressa da escravatura.

O estudo de Moisés Sebastião da Silva (2013) observa que “as pesquisas sobre a experiência dos africanos livres cresceram substancialmente desde a última década, possibilitando que vários aspectos de suas existências, em espaços diversos, se tornassem conhecidos” (SILVA, 2013, p. 4). Conhecer os aspectos da existência dos africanos livres somente é possível se compreendida a condição de sua liberdade. Frutos do tráfico ilegal, os africanos livres encontravam-se no limite entre a liberdade e a escravidão. Vejamos como, em Alagoas, um desses “espaços diversos”, a categoria dos africanos livres foi incorporada na sociedade. Antes, no entanto, situaremos o modo como essa categoria social incomum se construiu no território alagoano. Como demonstrado por Silva (2013, p. 5) “a presença dos africanos livres na província alagoana se deu em virtude de apreensões realizadas provavelmente em fins do ano de 1849 e ao longo de 1850”. Essa constatação deu-se a partir das análises da documentação referente ao curador dos africanos livres na Província, onde observou que

nos diversos ofícios da correspondência entre o curador dos africanos livres e a presidência da província há referências a interceptações de tráfico ilegal nas praias dos morros de Camaragibe, litoral norte de Alagoas, interceptações das quais os africanos livres são identificados pelo curador como provenientes [sic] (SILVA, 2013, p. 5).

As interceptações apresentadas acima indicam que o contrabando era comum no litoral alagoano e não somente no litoral norte. Para clarear melhor essas informações, trago alguns informes oficiais do governo provincial dos anos 1850 a 1851, veiculados pelo jornal *O Correio Maceioense* que, em sua edição de 2 de março de 1851, apresentou um artigo elogiando o empenho

do governo provincial na repressão ao tráfico de escravos no litoral alagoano. Nele “o Exm. Sr. Conselheiro Presidente continua a pôr em prática judiciosas providências, com o fim de extirpar esse cranco mortífero da nossa sociedade – a *pirataria de escravos*”. No mesmo artigo, outras informações foram colocadas:

De ordem da Presidencia acabão de ser prezos nesta cidade dous subditos Portugueses, como indiciados na pirataria dos escravos: um deles é negociante de grosso trato em Jaraguá, e o outro seu caixeiro. Aguardamos as pesquisas policiais para manifestarmos o resultado definitivo da deligencia.

Os destacamentos ao sul da Provincia velão sobre os Portos de S. Miguel até Coruripe.

[...]

Para o norte também existem forças ao mando do Sr. C. Apolinario, na autura [sic] de Porto de Pedras: tem esse prestante cidadão cumprido satisfactoriamente os seus deveres, tanto quanto costuma e delle espera o Governo.

A pólvora, e as armas apprehendidas nas buscas, que por alli se derão para descobrir africanos livres, não se destinavão afim algum ilegal, segundo as investigações pelo Governo mandadas proceder. (O CORREIO MACEIOENSE, série IV, n. 81, 2 de março de 1851, p. 2)

Desse trecho do jornal *O Correio Maceioense* percebemos que a lei de 1850, ao abolir o tráfico africano no Brasil, continuava a ser desrespeitada, cabendo ao governo provincial atuar para coibi-lo. Dessa forma, diligências atuavam de norte a sul da Província de Alagoas “com o fim de extirpar esse cranco mortífero”. Nas apreensões, os africanos encontrados a bordo dos navios e declarados livres ficavam à disposição do Estado, que se incumbia de lhes dar um destino. Esses informes trazidos pel’*O Correio Maceioense* e pela pesquisa de Moisés Silva, demonstram que na Província de Alagoas a presença de africanos livres era intensa e que o destino deles era basicamente a tutela, ou pelo Estado ou a particulares. Assim, analisar-se-á como estes indivíduos, que tinham uma condição jurídica peculiar, nem escravos, nem livres, eram incorporados ao mundo do trabalho na província de Alagoas, junto com escravizados, brancos pobres e negros alforriados.

Como já demonstrado, a situação dos africanos livres era algo controverso dentro da sociedade escravista brasileira. A lei lhes garantia liberdade tutelada pelo Estado, que os direcionava ao serviço público, a um concessionário ou arrematante. Porém, “um africano livre recém-chegado na casa de um arrematante não seria mais bem tratado do que seus escravos antigos só porque era juridicamente livre” (MAMIGONIAN, 2005, p. 395). Mesmo um escravo liberto, ou um branco pobre, não teria melhor condição de trabalho que um escravizado, pois a coerção era a regra nas relações de dominação. Esta situação, porém, não era uma característica única das zonas rurais.

Mamigonian (2005, p. 397-398) esclarece que “escravos e libertos ao ganho eram parte importante da força de trabalho urbana em grandes cidades, e os africanos livres estavam entre eles”. Dessa forma, seja numa fazenda ou numa grande cidade, o trabalho era marcado pelas relações de submissão acompanhadas por diversas práticas de coerção.

Mesmo na condição de juridicamente livres, os africanos livres eram incorporados ao mercado de trabalho em condições idênticas à dos escravos, muitas vezes como escravos novos, pois não eram reconhecidos como pessoas livres, evidência disso era o fato de exercerem as mesmas ocupações dos escravizados (MAMIGONIAN, 2005, p. 399). Nesse contexto, “os africanos livres eram mantidos em ocupações escravas e sob as mesmas obrigações de servir e obedecer a seus concessionários, que os escravos tinham em relação aos seus senhores” (MAMIGONIAN, 2005, p. 400). Essa situação é comprovada quando observados os contratos e as negociações que regulamentavam o trabalho dos africanos livres, e que demonstram “que eles eram tratados antes como escravos do que como trabalhadores livres” (MAMIGONIAN, 2005, p. 403). Dessa maneira, fica claro que a liberdade jurídica não era garantia de liberdade plena.

Em Alagoas, o jornal *O Correio Maceioense* que em sua primeira página trazia a “parte oficial” com os expedientes do governo da Província, na edição do dia 2 de maio de 1850, trouxe a publicação de um ofício datado de 26 de abril de 1850, onde constavam informações referentes aos africanos livres na Província de Alagoas. No dito ofício, dirigido ao Juiz de Órfãos suplente do termo de Santa Luzia do Norte, ordenava-lhe que nomeasse um curador “que vale a beneficio [sic] dos Africanos livres constantes da relação que se lhe remette” (MACEIOENSE, 1850, p. 1-2) cujos serviços foram arrematados pelo Dr. Manoel Rodrigues Leite de Oiticica, que recebeu a permissão para levá-los para o seu engenho Mundaú. Do mesmo modo, o ofício dirigia-se ao Juiz de Órfãos do termo de Anadia, referindo-se aos africanos livres cujos serviços foram arrematados pelo Diretor geral dos Índios, o senhor Rodrigues Leite Pitanga e ao tenente coronel Antonio Rodrigues Leite Gijula, “a quem se concedeu permissão de os levarem para suas fazendas no dito termo”. Como demonstrado até aqui, os africanos livres que foram arrematados para o trabalho no engenho do Dr. Manoel Oiticica e nas fazendas do senhor Rodrigues Pitanga e do tenente Antonio Gijula, certamente não receberam tratamento diferenciado dos africanos escravizados lá existentes pelo fato de serem juridicamente livres. Como indicado pelo estudo de Beatriz Momigonian, a permissão dada a esses proeminentes proprietários alagoanos para arrematarem o trabalho dos africanos livres, era a forma encontrada pelo governo para exercer controle sobre aqueles indivíduos. Ao mesmo tempo, “quando analisados o perfil dos concessionários aos quais os serviços dos africanos

livres de Alagoas foram confiados”, observa-se que eram pessoas renomadas da sociedade alagoana como doutores, tenentes, capitães, padres, oficiais, alferes e outros funcionários públicos (SILVA, 2011, p. 30). Para esses homens, a posse de africanos, inclusive os livres, além do status social, lhes garantia enriquecimento.

Essas observações sobre a situação dos africanos livres nas relações de trabalho no Brasil oitocentista levantam o seguinte questionamento: se o trabalho escravo era ainda a principal força de trabalho, o uso constante do trabalho dos africanos livres indicaria escassez de mão de obra livre? Mamigonian nos responde que não, e complementa afirmando que

[...] a coerção dos africanos livres não pode, portanto, ser atribuída à falta dos trabalhadores livres no mercado; ao contrário, ela deve ser relacionada à contínua necessidade do governo do império por trabalhadores forçados em obras públicas e projetos nas fronteiras e ao consenso em torno da necessidade de manter os africanos livres sob estrito controle, independente de seu valor e de sua força de trabalho” (MAMIGONIAN, 2005, p. 404).

Destarte, o uso forçado dos africanos livres era uma maneira de baratear as obras do governo na medida em que barateava o custo da força de trabalho e, principalmente, de manter sob controle os africanos não escravizados, pois a escravidão era entendida como uma forma de regenerar o africano que, mesmo livre, deveria ser capitaneado por alguém. No caso dos africanos livres, o Estado cumpria esse papel. Cabe considerar que a utilização dos africanos livres pelos arrematantes, “além de uma mão de obra a baixíssimo custo, os africanos livres, representavam possibilidade de lucro [...] alugando-os a outros particulares ou os colocando ao ganho nas ruas” (SILVA, 2011, p. 33). O controle dos africanos livres, portanto, ilustra o projeto elitista de manter os africanos e seus descendentes sob vigilância e controle, um ensaio para a realidade brasileira do pós-Abolição. Esse projeto, em alguns momentos explícito, em outros implícito, nas ações parlamentares, pode ser observado nos dispositivos das leis emancipacionistas. Aqui vemos uma das etapas de estruturação do racismo no Brasil, como ideologia e prática institucional. A superexploração dos africanos era necessária para a acumulação de capital, ou, se preferirmos, para o enriquecimento do Estado ou privado.

Ao analisar o debate parlamentar em torno das leis emancipacionistas, Joseli Nunes Mendonça observa que o parlamentar Rui Barbosa, posicionando-se de forma favorável à Abolição, defendia que a liberdade deveria ser “vigiada e restrita”. Nesse ínterim, era consenso entre os parlamentares, conservadores ou liberais, a ideia de que a liberdade dos negros necessitava ser “restrita, guiada, controlada” (MENDONÇA, 2007, p. 32). Nessa ótica, para muitos

parlamentares, um dos sérios problemas dos libertos, do qual decorria o perigo do caos social, era o baixo nível de “necessidades que não os compelia ao trabalho” (MENDONÇA, 2007, p. 33). Ou seja, acreditava-se que, se não houvesse medidas para manter os libertos em ocupações, estes dedicariam menos tempo ao trabalho e mais tempo à vagabundagem. Era preciso o estímulo ao trabalho, pois o negro tinha “um baixo nível de necessidades”. Então, pouco ou nenhum tempo dedicado ao trabalho era suficiente para satisfazer suas “necessidades”. Era nesse cenário que os africanos livres estavam inseridos e sua coerção ao trabalho, mesmo na condição jurídica de livres, explicava-se a partir da ideia de que não estavam preparados para a liberdade. O racismo corroborava essas ideias ao ver os africanos como naturalmente propensos aos desregramentos.

Aqui nota-se que a “historiografia sobre a ‘transição’ do trabalho escravo para o trabalho livre” foi fortemente influenciada por essas concepções, que viam os ex-escravizados como despreparados para a liberdade. Mendonça esclarece que:

Ao abordarem essa questão, autores como Florestan Fernandes, Octavio Ianni, Fernando Henrique Cardoso e Emília Viotti da Costa consideraram que os libertos expressavam uma rejeição natural ao trabalho porque, quando escravos foram submetidos aos maus-tratos, à vigilância, ao trabalho compulsório. Além disso, ponderaram que os libertos estiveram desprovidos de elementos socialmente importantes para sua integração na sociedade livre. (MENDONÇA, 2007, p. 36)

Dessa maneira, esses autores, assim como os parlamentares que debatiam o fim do trabalho escravo no Brasil, julgaram que os libertos eram incapazes “de se adaptar convenientemente às condições de sociedade livre pelas deficiências que havia[m] herdado do cativo” (MENDONÇA, 2007, p. 37). Logo, para que a liberdade não viesse acompanhada da ruína econômica e social, dever-se-ia “estabelecer um sistema de libertação que não rompesse o controle dos antigos senhores sobre os libertos” (MENDONÇA, 2007, p. 44). As leis emancipacionistas, do Ventre Livre e dos Sexagenários, contemplaram em seus artigos esses anseios de controle através do trabalho. Na primeira, o senhor poderia desfrutar dos serviços da criança libertada até a idade de 21 anos e, na segunda, o sexagenário teria que trabalhar ainda três anos para o seu senhor até obter sua liberdade definitiva. Todo esse arranjo tinha por argumento a “proteção e amparo” de seus senhores, ao pensarem que, sem isso, os libertos se renderiam aos vícios e a vadiagem, elementos condizentes com sua raça e, por conseguinte, incapazes de se autogovernarem.

No que tange aos sexagenários, outras observações fazem-se importantes para compreendermos o projeto de controle da liberdade. A Lei dos Sexagenários continha alguns dispositivos que deliberadamente objetivavam manter o liberto “sob domínio dos que haviam sido

seus senhores”, como obrigá-los a fixar residência no município de sua alforria pelo prazo de cinco anos. Ao mesmo tempo, deveria ocupar-se num trabalho para não ser penalizado pelo crime de vagabundagem. Dessa forma, “a permanência no município em que fora alforriado combinava-se com a obrigatoriedade do trabalho” (MENDONÇA, 2007, p. 46) para manter o liberto no mesmo lugar e na mesma ocupação. Dessa maneira, mantinha-se sob o controle dos antigos senhores e do governo, entendendo esses mecanismos como necessários para a “proteção” dos libertos, livrando-os dos perigos do ócio. Nesses arranjos percebe-se que os africanos livres e os libertos “foram alocados em um estágio intermediário, durante o qual seriam preparados para viver em liberdade” (MENDONÇA, 2007, p. 47).

Dessas análises, depreende-se que a liberdade jurídica não livrou os africanos livres nem os ex-escravizados das convenções socioculturais do Brasil de então, convenções essas aceitas pela sociedade e que determinavam o modo de ser e de tratar os africanos e seus descendentes por parte das autoridades. “Talvez fosse o modo de se vestir, o jeito de falar, as marcas incisadas no corpo. O fato é que o inspetor bebia em pressupostos compartilhados, tinha um olhar pautado por padrões culturais” (CHALHOUB, 2012, p. 235). Destarte, a situação dos negros na condição jurídica de livres era desafiadora, particularmente no meio urbano, pois constantemente deveriam comprovar sua liberdade e “se por qualquer motivo tivessem dificuldade de provar [...], poderiam ser considerados cativos e declarados bens de evento” (CHALHOUB, 2012, p. 241).

Alforrias, alforrias condicionais, ações judiciais e fugas, eram algumas das estratégias dos negros para adquirirem a liberdade. Mas, como demonstrado acima, era uma liberdade frágil, que constantemente precisava ser alimentada e reafirmada pelos próprios negros. Os africanos livres, assim definidos porque não eram legalmente escravizados por conta da ilegalidade do tráfico, são exemplos dos limites da liberdade no Brasil do século XIX. A ampliação das pesquisas referentes aos africanos livres nos permite pensar como os negros libertos passaram a viver numa sociedade assumindo a condição jurídica de livres, ao mesmo tempo em que não lhes era concedida a cidadania. Junto a eles, milhares de africanos encontravam-se na condição de juridicamente livres em todo o território brasileiro, convivendo, ao mesmo tempo, com africanos escravizados. Todos submetidos aos arranjos de controle da liberdade impostos pelas elites e pelo governo.

Considerações finais

Foi demonstrado que a campanha abolicionista em Alagoas defendia o fim do trabalho escravo. Contudo, os abolicionistas alagoanos eram propugnadores do controle sobre os ex-

escravizados, sob a alegação de que estes não estavam preparados para a vida em liberdade. Alguns diziam que o longo cativeiro os teria embrutecido, portanto, sem controle, a sociedade sofreria com o aumento dos crimes e das “maldades humanas”. Esse pensamento foi percebido nos discursos dos jornais, nas leis abolicionistas e nos relatórios provinciais, em que constantemente eram reclamadas medidas para conter a ociosidade e os vadios. Apesar dos diferentes projetos pensados para a extinção do cativeiro no Brasil, a ordem e a moralidade eram consenso entre os abolicionistas e os emancipadores.

Ao confirmar a hipótese de que Abolição no Brasil foi direcionada pelas “cabeças bem organizadas”, as elites proprietárias e o governo, e que o fim do cativeiro foi conduzido por eles no sentido de acomodar os libertos na realidade de trabalho juridicamente livre e em novos arranjos de exploração, busquei resgatar na História de Alagoas uma “dimensão oculta do passado”, levantar discussões e propor caminhos para repensar a escravidão e a Abolição, contribuindo, dessa forma, para a ampliação e desenvolvimento da História Nacional. Nesse estudo, busquei levantar algumas reflexões sobre o mundo do trabalho. Pensar o trabalho no Brasil, inevitavelmente, converge para seu passado escravista, em que a experiência de mais de 300 anos de cativeiro moldou a sociedade atual. As expressões de racismo, preconceito, discriminação e marginalização às quais os afrodescendentes estão submetidos, são exemplos daquele passado de opressão e de coisificação da pessoa humana. Essas reflexões e o posterior debate que elas reclamam, são uma das grandes contribuições desse artigo.

Referências bibliográficas:

ALONSO, Ângela. O abolicionismo como movimento social. In: **Novos Estudos** – SEBRAP – n° 100, Novembro de 2014, (pp. 115/137).

AZEVEDO, Célia Marinho de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites (século XIX)** – prefácio de Peter Eisenberg. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras – 4ª ed.: 2005.

CHALHOUB, Sidney. **A força da escravidão: ilegalidade e costume no Brasil oitocentista**. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. **Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GORENDER, Jacob. **A escravidão reabilitada**. 1ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, Fundação Perseu Abramo, 2016.

LIMA JUNIOR, Felix. **A escravidão em Alagoas**. Maceió – AL, 1974, p. 39

MACIEL, Osvaldo. **A Perseverança dos caixeiros:** o mutualismo dos trabalhadores do comércio de Maceió (1879-1917). Recife, Programa de Pós-Graduação em História da UFPE, 2011 (Tese de doutorado).

MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti. Revisitando a “transição para o trabalho livre”: a experiência de africanos livres. In: FLORENTINO, Manolo (Org.). **Tráfico, cativo e liberdade** (Rio de Janeiro, séculos XVIII – XIX). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005,

MENDONÇA, Joseli Nunes. **Cenas da abolição:** escravos e senhores no Parlamento e na Justiça. [São Paulo – SP]: Editora Fundação Perseu Abramo, 1ª reimpressão 2007. Coleção História do Povo Brasileiro.

REIS, João José. O levante dos Malês: uma interpretação política. In: REIS, João José e SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo – Companhia das Letras, 1999. (pp. 99 – 122)

SALLES, Ricardo. As águas do Niágara, 1871: crise da escravidão e o oceano saquarema. In: GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo (Orgs.). **O Brasil imperial**. Volume III: 1870-1889. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SILVA, Moisés Sebastião da. Vida na fronteira: a experiência dos africanos livres em Alagoas (1850-1864). In: MACIEL, Osvaldo (org.). **Pesquisando (n)a província:** economia, trabalho e cultura numa sociedade escravista (Alagoas, século XIX). Maceió: Q Gráfica, 2011. (p. 19-49)

_____. Experiências entre a escravidão e a liberdade: os africanos livres na Província de Alagoas (1850-1864). In: **XXVII Simpósio nacional de história:** Conhecimento histórico e diálogo social – ANPUH – Natal – RN – 22 a 26 de julho de 2013.

Lista de Fontes:

LINCOLN, ano I, n. 8, 28 de outubro de 1884, página única. Exemplar disponível na Hemeroteca Digital: <http://bndigital.bn.gov.br>, acesso em 10/12/2017.

O Correio Maceioense, serie III, n. 59, p. 1, Maceió, 24 de novembro de 1850. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br>, acessado em 13/04/2018.

O *Correio Maceioense*, série I, n. 7, 2 de maio de 1850, p 1-2.

Sites consultados:

<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/> acesso em 12/11/2017

<http://abcdasalagoas.com.br/verbetes.php>, acesso em 10/03/2019).

ABC das Alagoas (<http://abcdasalagoas.com.br>, acesso em 06/02/2019).

<http://abcdasalagoas.com.br/verbetes.php>, acesso em 10/03/2019).

O gaúcho – da liberdade absoluta da natureza à renúncia da existência socialista: a configuração do sistema de propriedades na obra de Manoelito de Ornellas¹

The *gaúcho* – from nature’s absolute freedom to the renounce of the socialist existence: the configuration of the property system in the work of Manoelito de Ornellas

Pâmela Cristina de Lima
Graduanda em História
Universidade de Passo Fundo
174267@upf.br

Recebido em: 02/08/2019

Aprovado em: 03/09/2019

Resumo: Em meio ao contexto historiográfico brasileiro do século XX, marcado pela orientação luso-brasileira do IHGRGS, Manoelito de Ornellas escreve *Gaúchos e Beduínos* (1948), inserindo na formação rio-grandense traços hispano-platinos, não admitidos em outros autores que escreviam à sombra do Instituto. No presente trabalho, demonstraremos o processo de transição que o autor narra, ou seja, a passagem de um sistema de pastoreio, que não teria conhecido o sistema de propriedade privada, a outro delimitado por sesmarias, o das estâncias.

Palavras-chave: Sistema de propriedade; Estância; Gaúcho.

Abstract: Amid the Brazilian historiographical context of the twentieth century, marked by the IHGRGS's Luso-Brazilian orientation, Manoelito de Ornellas writes *Gaúchos e Beduínos* (1948), inserting in the Rio Grande formation hispano-platinum features, not admitted by other authors who wrote under the shadow of the Institute. In the present work, we will demonstrate the transition process that the author narrates, that is, the passage from a grazing system, which would not have known the system of private property, to another one delimited by *sesmarias*, that of the *estâncias*.

Keywords: Property System; Estância; Gaúcho.

¹ Este artigo é vinculado ao projeto de pesquisa “Os sentidos da Farroupilha: entre a poética, a epistemologia e o agir”, ligado ao PPGH-UPF, linha “Cultura e Patrimônio”, e ao grupo de pesquisa NEMEC-UPF (Núcleo de Estudos de Memória e Cultura). A coordenação é do prof. Dr. Fabrício Antônio Antunes Soares.

Multiplicidade em meio à unilateralidade étnica: introdução

A década de 1940 marcou os primeiros vinte anos da fundação do IHGRGS (Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul), como também abrigou os primeiros vinte anos do centenário do IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro). Também nessa década, porém mais ao fim (especificamente 1948), é publicada uma obra que vai de encontro àquela historiografia praticada nos Institutos anteriormente citados: *Gaúchos e Beduínos: origem étnica e a formação social do Rio Grande do Sul*, escrita por Manoelito de Ornellas.² A obra de Ornellas não foi, necessariamente, a primeira a suscitar controvérsias em relação à historiografia produzida pelos intelectuais do Instituto sulino. Alfredo Varela, na década anterior, também escrevera sobre um tema que estava em voga dentro do IHGRGS e nos meios intelectuais (a Revolução Farroupilha), contrariando o ideal de não-separatismo que pregava a instituição e, ainda, afirmando a existência de intercâmbios sociais, econômicos e sociais entre o Prata e o Rio Grande.³

Martins (2017) explicita a importância do Instituto sulino, sobretudo as mudanças que ele trouxe à produção intelectual a partir da década de 1920. O autor destaca que uma mudança significativa se deu no patamar intelectual do Rio Grande, como a organização de um espaço dos intelectuais, que viria a ter relação com a Revista do Instituto e, ainda, com a criação, na Livraria do Globo, de uma sessão editorial relativa às suas produções. É preciso perceber, assim, que o Instituto ganhou fomento em suas produções, contando com uma estrutura concisa (editora, revista...). Dessa forma, o IHGRGS passou a atuar como espaço privilegiado de produção intelectual, cujos autores escreveram alinhados a temáticas e vertentes de interpretação, a exemplo do embate intelectual sobre a existência ou não de intercâmbios entre o Rio Grande e o Prata, protagonizado por Souza Docca e Alfredo Varela (GUTFREIND, 1992).

Obra e contexto estão relacionados mutuamente, uma vez que toda obra é fruto de um contexto e todo contexto possui suas peculiaridades, influenciando diretamente sobre o sujeito que

² Em 1948, Ornellas publica a primeira edição da obra. Posteriormente, são publicadas outras duas edições, com consideráveis alterações: “Entre a primeira edição, de 1948, e a segunda, de 1956, a obra mais do que duplicou seu volume, recebendo ainda acréscimos também nas edições seguintes, de 1976 e 1999. Além do significativo aprofundamento de conteúdo, foram inseridos um apêndice com transcrição de documentos históricos (cartas-régias, principalmente), acresceram-se mapas e ilustrações, visivelmente endereçadas a provar as dívidas da indumentária gaúcha, sejam brasileiros, argentinos e uruguaios, com maragatos e beduínos, além de fotos e gravuras do Algarve, em Portugal, para ilustrar a arquitetura de origem árabe. Há também um acréscimo do rigor na forma, passando a nomear todas as referências citadas no texto, algumas eram simplesmente incorporadas, entre aspas, sem referências” (THESING, 2015, p. 104).

³ Sobre o tema, ver VARELA (1933).

delimita seu objeto e se debruça sobre ele (o historiador), tendo influência em suas percepções e concepções.⁴ Essa implicação que o contexto tem no discurso histórico é também abordada por Michel de Certeau, para quem o historiador, em seu *metier*, possui como atribuição dar voz ao “não-dito”, ou seja, por meio de seu aparato teórico-metodológico ele é capaz de construir sentidos ao objeto estudado, sentidos estes que são pertinentes apenas dentro de seu contexto (CERTEAU, 1982). Percebe-se, neste caso, que contexto, autor e escritos estão relacionados de maneira singular, influenciando-se mutuamente. O *lugar de produção* interfere na reflexão do historiador e na configuração de seu discurso, seja pelo meio social onde este está inserido (no caso analisado, o IHGRGS), seja pelo contexto no qual escreve e sobre o qual escreve (no caso, Ornellas escreve sobre aspectos da formação do sistema de sesmarias na década de 1940, em meio à efervescência de produções do Instituto sulino).

Em se tratando do contexto historiográfico brasileiro da primeira metade do século XX,⁵ cabe destacar a importância fundamental dos Institutos, sobretudo o sulino (a nível de historiografia sul-rio-grandense). Se, da década de 1920 (época de fundação do IHGRGS) a meados da década de 1930 o assunto que esteve em voga foi a Revolução Farroupilha, a partir de 1940 outro tema ganha corpo e ênfase dentro do Instituto: a discussão teórica e historiográfica tangente à *formação* étnica e social do Rio Grande do Sul. Afinal, o que se tinha era um Rio Grande miscigenado ou *puro*? Seria admitido algum grau de influência espanhola? Quais contingentes tiveram participação na *formação* do gaúcho? Estas, além de outras questões semelhantes, nortearam os escritos do período. Muitos foram os intelectuais que se debruçaram sobre tais problemáticas, a exemplo do próprio Manoelito de Ornellas em *Gaúchos e Beduínos* (1948). Tal assunto, assim como a discussão sobre o ideal separatista ou não dos Farrapos,⁶ gerou uma série de antagonismos entre os intelectuais, o que foi notável em suas produções.⁷

⁴ Quentin Skinner, por meio da teoria do *contextualismo linguístico*, propõe a relevância das relações entre o contexto no qual se produz um escrito, o que este último traz como significado e, ainda, a intenção que seu autor apresenta. Sobre o tema, ver SOUZA (2008).

⁵ Muitos foram os embates teóricos ocorridos entre os intelectuais do período. Para entender o contexto geral destes debates, ver GÜTFREIND (1992). Em relação ao embate intelectual que ocorreu em torno da Farroupilha, ver RODRIGUES (2013). Sobre o embate intelectual entre Manoelito de Ornellas e Moysés Vellinho, no que tange à “formação” do Rio Grande, ver ALMEIDA (2007).

⁶ O período imediatamente anterior a 1935 foi um momento de *efervescência* historiográfica. Ao se aproximar o centenário da Revolução Farroupilha, o debate sobre o ideal dos farrapos adquiriu forma por meio de variadas publicações. Teriam os farrapos fundado uma República autônoma em nome de uma Federação com as províncias, ou tal ação teria se dado como forma de garantir a independência do Rio Grande? Esta questão suscitou uma série de respostas, que por sua vez levaram a antagonismos. Varela (1933), autor que via nos farrapos o ideal do separatismo, foi duramente rebatido e criticado por Souza Docca (1935), que busca demonstrar o quanto o primeiro estaria *errado*

Silveira (2008) resume bem alguns dos elementos que nortearam a escrita dos autores do IHGRGS nos anos 1920 e 1930. Conforme a autora coloca, os autores do Instituto sulino iam além da consulta à documentação e produção de narrativa, chegando a atuar como “juízes” ao escrever, ou seja, emitindo comentários pessoais em relação ao objeto abordado. A autora ressalta, ainda, a questão do trato às fontes: ou eram verdadeiras, ou eram falsas. Esse *status* que adquiriam frente ao historiador tinha a ver com as opiniões e vertentes do mesmo. Pensando esse modo de atuar, típico dos historiadores do IHGRGS nas décadas de 20 e 30 do século passado, percebemos que o tema da Farroupilha concentra estas características ao ser abordado: não há meio termo, mas sim uma intenção claramente separatista (para Alfredo Varela, por exemplo) ou nitidamente não-separatista (para Souza Docca, por exemplo), uma vez que eram “escolhidas” fontes “verdadeiras” no trato do tema, de acordo com a vertente de cada intelectual. Além disso, é perceptível que as narrativas assumem um caráter de opinião em certos pontos, ou seja, os historiadores trabalham emitindo juízos de valor ao escrever. Um exemplo relativo a esse aspecto pode ser visto em *O sentido brasileiro da Revolução Farroupilha* (DOCCA, 1935), onde são trazidos relatos e fontes que dão base às opiniões de *brasilidade* do gaúcho defendidas pelo autor. É a escolha de “fontes verdadeiras”, na visão do autor, que acabam por embasar seus preceitos e opiniões emitidos no texto.

Martins (2015), em sua tese de doutorado, elenca dois momentos diferentes dentro do Instituto sulino. O primeiro momento, iniciado em 1920 e continuado até o fim da década de 1930, teria consolidado o IHGRGS como espaço legítimo de produção histórica. Nessa “fase”, os intelectuais obtiveram êxito ao impor sua visão do mundo social por meio das concepções e ideias presentes em seus textos. Como expoente, conhecemos Emílio Fernandes de Souza Docca, militar que atuou como sócio fundador. No entanto, a partir da década de 1940, se conhece uma ruptura dentro do Instituto. Aquelas visões do período anterior, marcadamente elitistas, políticas e heroicizantes, conhecem um outro ponto de foco: o Folclore. Calcado na reinterpretação da ideia de regionalismo, primando por objetos da cultura popular, surge uma nova vertente de

em suas concepções. Este último, à sombra dos ideais do IHGRGS, prima pelo ideal do não-separatismo, buscando demonstrar *O sentido brasileiro da Revolução Farroupilha*. Sobre o assunto, ver GÜTFREIND (1992).

⁷ Tratar da *formação* do Rio Grande abrange uma série de “subtemas”, como o caso das Missões Jesuíticas, da colonização do território e do contato com o indígena, o *gentio*. O próprio Manoelito de Ornellas conhece um antagonista ferrenho que, ao contrário dele, vê o Rio Grande e o Prata como adversários e diversos no todo. Moysés Vellinho (1964), escrevendo ancorado ao IHGRGS, não admite a similaridade entre *gaúchos* e *platinos*, tal como o faz Ornellas. Ambos os autores atribuem o “primor de sangue” ao contingente europeu, e divergem em questões de formação “racial”: enquanto Ornellas admite a pluralidade étnica, com ressalvas ao negro, e pontua gaúchos brasileiros e platinos como não diversos um do outro, Vellinho diferencia os gaúchos de um lado e outro da fronteira sulina.

historiadores que buscam espaço dentro do Instituto sulino, cujo expoente é Manoelito de Ornellas. Mantém-se um grupo conservador, sob a figura de Othelo Rosa. Neste momento, surge a revista *Província de São Pedro*, que passaria a atuar como meio privilegiado de publicações, buscando legitimação à “disciplina folclórica” em voga e, conseqüentemente, a estes historiadores que sobre ele se debruçavam.

A historiografia brasileira pós-1940, assim como a da década de 1930, ganha um “ponto chave”, que viria a nortear os escritos, as argumentações e as justificativas dos intelectuais do IHGRGS em seus escritos sobre a questão da *formação* étnico-social. Se, anteriormente, o ponto crucial era o ideal dos farrapos, que dividiu opiniões entre separatismo e intuito de federação, a partir de 1940 a discussão passa a ser orientada pela unicidade ou multiplicidade étnica. Não que este fosse um ponto único de estudo e discussão, mas ele era o elemento norteador. A partir dele se deu a argumentação dos mais variados autores como, por exemplo, Manoelito de Ornellas, que logo foi alvo de antagonismos por parte de Moysés Vellinho, em *Capitania d’El Rey* (1964). Tomando os dois autores citados acima como exemplo, perceberemos que o primeiro escreveu considerando a multiplicidade étnica, com ressalvas,⁸ enquanto que o segundo primou pelo elemento português, argumentando e justificando sua tese de um Rio Grande lusitano na origem.

Escrevendo pelo viés da multiplicidade étnica, mas não pioneiro nesta forma de interpretar o tema das “etnias formadoras”, Manoelito de Ornellas traça toda uma trajetória da *formação* do gaúcho. Para o presente artigo, consideraremos o período de transição que o autor narra. De início, ele nos mostra um pampa rico em recursos pecuários, cujos rebanhos *chimarrões* (selvagens) abundavam. Após, um pampa em disputa, culminando com a distribuição de lotes e o sistema de estâncias. Mas, para o autor, como se deu esse processo? Haveria, entre os gaúchos, a noção de propriedade, estando em meio a rebanhos e terras abundantes? Além disso, como se deu a implantação de lotes no *deserto*, ou seja, o pampa? Sobre estas questões discutiremos a seguir, tomando como objeto de análise o capítulo inicial de *Gaúchos e Beduínos*, intitulado *O Gaúcho*, ao qual Ornellas dedicou 46 páginas. Objetivamos, por meio do presente artigo, analisar a escrita da História de Ornellas, verificando suas concepções e constructos presentes em seus escritos.

O Gaúcho: algumas considerações sobre o capítulo inicial de Gaúchos e Beduínos

⁸ Ornellas inclui o espanhol, o português e o indígena na *formação* social do gaúcho, mas minimiza a importância do contingente negro nesse processo.

O capítulo inicial de *Gaúchos e Beduínos*⁹ trata de alguns tópicos principais. Manoelito de Ornellas inicia descrevendo o processo de *formação* do Rio Grande do Sul, atentando aos contingentes étnicos envolvidos no processo. Nesta parte inicial, o enfoque do autor se dá na questão da chegada destes contingentes e, ainda, das dificuldades de acesso pela área litorânea. Em seguida, é iniciado o trato ao tema das fronteiras. As hostilidades entre portugueses e espanhóis acabam por ser ressaltadas, e ganha corpo uma descrição mais densa do que viria a ser o Rio Grande.

Ao meio do capítulo, inicia-se uma caracterização mais concisa do Rio Grande em *gestação*. Começam a aparecer aqueles aspectos de multiplicidade étnica que mencionamos acima, demonstrando o “não-alinhamento” do autor aos ideais de unilateralidade e, conseqüentemente, de “aportuguesamento” produzidos pelo Instituto sulino, o IHGRGS. Percebe-se, também, que são lançadas as bases da construção da figura do gaúcho, ou seja, parte de suas características e construtos sobre ele aparecem nitidamente enfatizadas.

Adentrando mais o texto, em suas páginas finais, pode-se perceber como o autor inicia a “construção” do tipo social do gaúcho, agora de maneira mais concisa. São introduzidas argumentações que conduzem à ideia de miscigenação, ao passo que as semelhanças com o Prata são postas em evidência, desde os caracteres do gaúcho até seu modo de vida, hábitos e costumes. É pontuado o “nascimento” do gaúcho (habitante da área de campanha, conhecedor do modo de vida livre e abundante proporcionado pelo pampa) como resultado do processo de miscigenação entre europeu e indígena, sendo prevalente a primeira ascendência. Cronologicamente, segundo o autor, esse processo se deu no século XVIII, no Uruguai, uma vez que havia muitos homens no “deserto” (pampa), “gente comumente escapada aos cárceres e à perseguição das tropas de linha da Espanha e do Brasil, a que se chamava de ‘gauchos’ ou ‘gaudérios’” (ORNELLAS, 1948, p. 45).¹⁰ Ao admitir a semelhança entre os gaúchos brasileiros e platinos, Ornellas mais uma vez *contraria* os ideais do IHGRGS, uma vez que sua obra não corrobora com aquele já citado ideal de “aportuguesamento” do Brasil, tão primado pelos intelectuais desta instituição. Em outras palavras, podemos perceber que, para Ornellas, a zona de

⁹ Tomaremos a sigla GEB para designar a obra em questão.

¹⁰ Neste ponto, Ornellas inicia uma descrição do “tipo” do gaúcho, que vai desde suas vestimentas (lenço, camisas, palas e botas). Mais à frente, descreve o gaúcho em seus caracteres, definindo-o como quietos, melancólicos, corajosos, etc. Esse gaúcho, originado em área platina, reiteramos, aos poucos se estabeleceu em área “brasileira”, entenda-se rio-grandense.

fronteira não é “neutra”, ou apenas marcada por embates: o rio-grandense fronteiro não só duela com o platino em meio ao pampa, como também intercambia com ele culturalmente.

Porém, em meio a tantos aspectos abordados no capítulo, a fase final é a que utilizaremos de maneira mais precisa em nossa análise. A apresentação dos elementos étnicos *formadores* do Rio Grande, das relações entre as potências ibéricas no que tange à partilha do território e, ainda, da admissão de semelhanças entre *platinos* e *gaúchos* teve caráter de introdução para o tema abordado mais densamente ao fim do capítulo: a questão da propriedade. O que Ornellas promove durante o capítulo é a contextualização social, cultural, econômica e política do Rio Grande, fechando o tema com a questão da propriedade, sobretudo ao tratar da distribuição de lotes de terra, as sesmarias, que viriam a originar o sistema de estâncias. Deve-se atentar ao caráter de *transição* do que é narrado: conforme pontuaremos no decorrer da análise, há a ruptura de uma organização coletiva para a introdução do sistema de propriedades.

O nascimento do Rio Grande a partir do impulso desbravador: algumas considerações sobre as questões étnicas

Antes de adentrarmos especificamente a questão das estâncias e da *transição* tratada pelo autor, analisaremos brevemente alguns aspectos que dizem respeito a temas de *formação*. Ornellas introduz o processo de fixação jesuíta no Uruguai, onde teria ocorrido a fundação de Missões Jesuíticas, cujas reduções seriam mais tarde retiradas do poderio espanhol por bandeirantes a serviço da Coroa portuguesa. Seguindo seu rumo, os *desbravadores* teriam se deparado com os paredões de pedra do Nordeste do Rio Grande. Assim, “o passo arrojado, que a ambição alimentára, fôra violentamente impedido pelo traço contínuo das montanhas. O espírito do bandeirante não se deixou, porém, abater diante da primeira tentativa frustrada” (ORNELLAS, 1948, p. 11). Ou seja, a “conquista” e o “desbravamento” seguiram por meio da tentativa de superação da dificuldade encontrada pelos bandeirantes. O Rio Grande do Sul, assim, não fora um território fácil de ser explorado, mas sim um empreendimento que exigiu esforços de seus *desbravadores*. Assim sendo,

O Rio Grande nascia do impulso desbravador de três correntes humanas, diferenciadas nos seus propósitos, mas semelhantes nas suas origens raciais. Pelo Oeste e Sul ingressavam os espanhóis com os estandartes cristãos dos Jesuítas. Pelo Nordeste, os mamalucos de Piratininga e Laguna, impelidos, não mais pelo sonho do ouro e das esmeraldas, mas à procura dos rebanhos

espanhóis e do índio traficável. Pelo litoral, os ilheus, simples arroteadores de terras (ORNELLAS, 1948, p. 13).¹¹

Admitidos estes três contingentes como *formadores* do Rio Grande, tanto em seus caracteres quanto e seus hábitos e costumes, Ornellas menciona um quarto, porém com ressalvas:

O negro foi o único elemento inexpressivo, entre os lastros étnicos do nosso surgimento. Por um motivo explicável: o Rio Grande só conheceu, de início, a indústria pastoril, para a qual o africano foi elemento secundário. [...] Não abundaram, por aqui, os escravos porque a nossa única indústria, naquele tempo, não reclamava grande quantidade de braços (ORNELLAS, 1948, p. 15-16).

Assim, estariam consolidados os *tipos étnicos* que tiveram participação na *formação* do Rio Grande. Além de apresentar tais elementos e contingentes como formadores, Ornellas também demonstra como os traços por eles deixados foram definitivos, exemplificando com a figura do porto-alegrense:

É curioso notar como o portoalegrense, apesar do contacto crescente que vem tendo com as mais variadas culturas do mundo, conserva no fundo a marca iniludível de seu passado. Êle se adapta, não há dúvida, ás novas condições que lhe possam ser impostas, mas resiste, na essência, ao poder transformador das novidades. Olhando para trás, vemos como somos parecidos com os nossos antepassados. Parecidos em tudo. Por dentro e por fora. Da fachada ao carater (ORNELLAS, 1948, p. 15).

Desta maneira, o autor não apenas delimita o número de “contingentes formadores”, em detrimento a outros, como também introduz a ideia de parecença entre o colonizador, *antepassado*, e população *atual*, na figura dos moradores de Porto Alegre. O constructo aqui presente é a ideia de essência, de “não perder” os elementos *originais* provindos dos pioneiros do Rio Grande. Mesmo com as mudanças ocorridas e a convivência com outras culturas, as semelhanças continuam, afinal, se dão tanto física quanto psicologicamente. Dessa forma, o gaúcho não dista de seu antepassado; ao contrário, vem a ser a “imagem e semelhança” deste. Por isso, em GEB,

¹¹ Durante o capítulo, Ornellas demonstra como portugueses e espanhóis conheceram rivalidades entre si, que vão desde os Tratados estabelecidos entre as duas potências ibéricas até as hostilidades em relação aos territórios, resolvidas com uso de armas. Se a Espanha, para Ornellas, sentia-se senhora das terras, Portugal tinha uma *política absorvente*, na qual buscava manter cada vez mais territórios sob seu domínio. O próprio Rio Grande é apresentado como uma zona de conflito: “[...] o Rio Grande constituiu *uma zona neutra* entre as irradiações da esfera portuguesa ao norte e da castelhana ao sul, – ocorrência que se refletiu em toda a história de sua formação” (ORNELLAS, 1948, p. 14, grifo do autor).

há a preocupação em evocar um ancestral comum, que vem a ser o beduíno. Independentemente de qual dos contingentes (português, espanhol, açoriano) o gaúcho descende, sua origem é a mesma.¹²

Disputas sobre as terras: os inúmeros Tratados

As novas terras, tanto platinas quanto *gaúchas*, foram alvo de disputa entre os contingentes luso e hispânico. Por muitos anos, conforme coloca Ornellas, a instabilidade entre as duas Coroas pairou sobre a fronteira sul-rio-grandense. O autor cita inúmeros Tratados, acordados entre Portugal e Espanha, para demonstrar o quão instável era a situação relativa às disputas territoriais.¹³ Todos os exemplos trazidos pelo autor serviram para argumentar que ambas as potências ibéricas

Enquanto desbravavam as regiões virgens do Novo Mundo tratando de povoá-las, empenhavam-se entre si numa guerra de rudes embates, procurando cada qual apossar-se da maior e da mais rica extensão. Em defesa das ambições usavam de toda sagacidade política e da força das armas [...] (ORNELLAS, 1948, p. 26).

As terras em disputa eram fortemente ambicionadas. Segundo Ornellas, a natureza dos pampas oferecia a seus habitantes recursos em abundância e, em função destes recursos, Portugal e Espanha teriam empreendido grandes esforços para conquistar e manter tais terras sob seus domínios. Por meio da reiteração da existência constante de embates pelas terras, dados entre as duas coroas ibéricas, Ornellas demonstra a sagacidade de ambas nos ideais de ocupação e colonização, uma vez que as possessões territoriais significavam poder e riquezas às colônias.

No que tange aos Tratados assinados entre Portugal e Espanha, Ornellas evidencia a complexidade da disputa territorial entre ambos. É possível notar, por meio da descrição do autor, as idas e voltas que eles proporcionaram à geopolítica sul-rio-grandense e, ainda, os embates ocorridos até que se chegasse à resolução de conflitos por via diplomática. Além do

¹² Em GEB, Ornellas remonta à origem de Portugal e Espanha como forma de demonstrar a influência árabe-beduína na Península Ibérica e, ainda, traçando um paralelo entre o modo de vida que o *gaúcho* passa a levar e o modo de vida levado pelos beduínos. Assim, mais uma vez, antepassado e *nova geração* são tratados como semelhantes, e os hábitos deste último como transmissão dos hábitos do primeiro. É, assim, a *manutenção da essência*.

¹³ É citado o Tratado de Paz de 1715, onde as duas Coroas, lusa e hispânica, acordam a Colônia do Sacramento como posse portuguesa; o Tratado de Madrid, de 1750, onde Portugal *devolve* à Espanha a Colônia do Sacramento e, assim, recebe o Território das Missões como seu domínio. Em 1777, registra-se o Tratado de Santo Ildefonso, que restituía as Missões à Espanha. É reiterada, também, a origem ibérica das disputas: “Partindo de uma extremidade do Atlântico europeu, as nações rivais da Península vieram reencontrar-se na extremidade oposta, na América, donas de imensos territórios cuja vizinhança serviria de estímulo ao recrudescimento desses velhos ódios” (ORNELLAS, 1948, p. 26).

mais, essa tensão constante entre as duas coroas, na visão de Ornellas, era resultante de outras tensões, já deflagradas em solo europeu e *continuadas* em solo colonial.

Ornellas frisa que em meio às inúmeras tentativas de diplomacia entre as potências, pairou a tensão. Nesse processo, apenas o recurso às armas e à guerra teria sido eficiente. O autor pontua o ocorrido como uma espécie de “façanha”, ou seja, atribui contornos heroicos ao fato de pela guerra serem delimitadas as fronteiras, após anos de embate entre as potências ibéricas.

O maior obstáculo referente à manutenção das possessões, para Ornellas, veio a ser o reduzido número de colonizadores. Devido a isso, a Coroa Portuguesa lançou mão de “aventureiros”, pessoas contratadas para atuar na manutenção dos domínios conquistados pelas armas. O autor coloca que, em razão dessa medida de Portugal, a Companhia de Jesus manifestou insatisfação.

A ausência de toda propriedade: recursos abundantes do deserto do pampa

Conforme mencionamos acima, os recursos existentes no pampa foram de todo atrativos aos lusos e hispânicos. Mas, quais foram estes recursos? Como se dava o uso das terras e dos recursos? Trataremos destas questões a seguir.

Segundo Ornellas, o gaúcho vivia sem esforços no ambiente do pampa. Ainda segundo o autor, dois foram os fatores que permitiram tal modo de vida: 1) a abundância de rebanhos e 2) a ausência de propriedade. Fora este meio, marcado pelas características do ambiente e de vida, que *formaram* o homem do pampa:

Era pois uma necessidade adestrar-se no *manejo da adaga de gaúcho* ou aguçar os sentidos, para fazer-se vaqueano nas travessias dos campos sem estradas e na luta constante com a policia do Reino. A vida equestre, a alimentação carnívora, a rude intemperie, os ventos tónicos do Oceano e do Pampa, fizeram o homem magro, duro, ágil e de contextura biliosa (ORNELLAS, 1948, p. 44).

O autor segue atribuindo ao meio a *responsabilidade* por *formar* o gaúcho. Ao comparar os campos do pampa com um *deserto* onde pairava a *solidão*, Ornellas condiciona as características do gaúcho (de ser taciturno e silencioso) às características do meio. Esse mesmo meio, cujo principal trabalho desempenhado era o pastoreio, exigia do gaúcho certo caráter belicoso ao lidar com *rebanhos bravios*. Se o habitante do Rio Grande era, em sua essência, como o antepassado, em sua *formação* ele é *espelho* do cenário onde vive: o deserto do pampa, suas atividades e seus recursos.

Além do mais, podemos dizer que Ornellas estabelece um determinismo entre homem e ambiente, onde o fato de o pampa *ser* de tal forma *determinou* a forma de *ser* do gaúcho.

O gaúcho apareceu em condições sociais que nele determinaram a ausência de um conceito inerente à vida civil: o conceito de propriedade. Para ele a terra era de todos, como o ar e como a luz. O gado que pastava sobre os campos indivisos, também a todos pertencia. Adjudicar-se uma extensão de campo ou considerar-se dono de uma parte do gado chucro, era, para o gaúcho, um crime de apropriação indébita, só tolerável sob a força militar, mas, assim mesmo, contrário às suas prerrogativas naturais (ORNELLAS, 1948, p. 50).

Ou seja, as condições de “surgimento” do gaúcho *determinaram* como seriam seus hábitos e até mesmo suas concepções, a exemplo de não conceberem como correta a ideia de haver propriedade privada. Todos os recursos, tal como o gado bovino, eram para usufruto de todos, e qualquer tentativa de apropriação era tida como indevida. O meio social e físico fora *determinante*, segundo Ornellas, para esse elemento da psicologia do gaúcho.

Criado na liberdade absoluta da natureza, [o gaúcho] não concebia a propriedade sinão como um atentado a seus fóros e direitos. Mesmo porque as terras e os gados nunca foram adjudicados aos homens nativos, mas, sim, aos senhores do Reino que vinham tentar, na terra selvagem, a fortuna fácil (ORNELLAS, 1948, p. 50).

A ideia de não haver propriedade sobre os recursos não era somente uma característica psicológica do gaúcho, como também fazia parte de uma espécie de direito que se estabelecera, que feria seus direitos, sua *justiça*.¹⁴ Apenas teria havido certas concessões a membros da metrópole, tentados pelas riquezas e recursos existentes nas *terras selvagens* do território do Rio Grande. Essa cessão de direitos sobre terras e rebanhos, concedidos para metropolitanos ibéricos, acabou por esfacelar, de certa maneira, as terras e recursos comunais tão prezados pelos gaúchos do pampa, conforme coloca Ornellas.

O estabelecimento de estâncias e a *carência de liberdade*

¹⁴ Algumas páginas antes de referir a apropriação dos recursos como um *abuso* de direitos, Ornellas refere a não-existência de uma lei concisa, mas sim de algo mais informal do que propriamente jurídico: “Como não havia existência nem de lei nem juizes, a justiça era feita por suas próprias mãos. Todas as questões pessoais se resolviam a faca, [...]” (ORNELLAS, 1948, p. 47). A justiça que existia era aquela das *próprias mãos*, e os direitos que a apropriação de terras e recursos acabava ferindo era justamente esse sistema informal de *justiça*.

Já no início do capítulo, Ornellas introduz sua argumentação sobre o tema do estabelecimento de estâncias, ou seja, da fixação de propriedades no *deserto* do pampa. Na página 19, de *O Gaúcho*, o autor cita o Ofício do Vice-Rei ao seu sucessor, do ano de 1842: “só depois da suspensão das armas e das hostilidades que experimentaram, é que os estancieiros – impelidos da fértil e numerosa criação de animais, se foram estendendo e povoando novas fazendas [...]” (SOUSA *apud* ORNELLAS, 1948, p. 19). Ou seja, o estabelecimento de propriedades de criação de gado viria a ser estabelecido quando de um momento de maior *tranquilidade*, quando as disputas por território não fossem mais tão ferrenhas, se conseguindo tocar adiante o empreendimento pecuário na forma de lotes de terra delimitados, contando com um donatário, o estancieiro.

As *encomendas* ou concessões de sesmarias transformaram-se em instrumentos da política imperialista da Metrópole pois, além de incluírem o trabalho servil do índio, eram, também, motivo de um contrato feudal entre o agraciado e o benfeitor ou a subordinação tacita, deste ao Rei (ORNELLAS, 1948, p. 51).

Com o estabelecimento de propriedades e a cessão de lotes pela Coroa, Ornellas traça um paralelo com o sistema feudal (séculos X-XIII), ocorrido na Europa da Idade Média.¹⁵ Neste caso, o trabalho servil se deu pela mão de obra indígena, conforme o autor. A questão de destaque é que, com o sistema de estâncias, o proprietário do lote ficava sob circunscrição da Coroa, sem autonomia em seu empreendimento.

A carencia de liberdade na fase da estrutura econômica da América, acompanhava-se, logicamente, da carencia de liberdade na ordem jurídica. Daí esse sistema, em que o Monarca regulamentava, em seu benefício, as relações de produção e propriedade, e a razão consequente do entorpecimento econômico da América Colonial (ORNELLAS, 1948, p. 52).

Conforme Ornellas, após ser estabelecido o sistema de propriedades na forma de estâncias, onde predominava a atividade pecuária, percebeu-se uma dupla *carência de liberdade*: no âmbito econômico, as propriedades produziam em favor da Coroa portuguesa, à qual estavam submetidas; em relação ao âmbito jurídico, a regulamentação das atividades e das relações de

¹⁵ Comparar o processo das estâncias com o sistema feudal europeu trata-se de um equívoco. Primeiramente, este sistema se deu na Europa em razão da ruralização romana, causada primordialmente pela insegurança urbana em função dos saques e invasões germânicas. Em segundo lugar, o senhor feudal europeu adquiriu uma autonomia considerável, a ponto de taxar produtos, definir pesos e medidas, enquanto que o estancieiro esteve submisso aos auspícios da Coroa e, mais tarde, do Império.

produção também estava sob auspício da Coroa. Por tais razões, ambas apontadas por Ornellas em *GEB*, a América Colonial teria sido *entorpecida* em sua economia, ou seja, fadada a um certo atraso, em função de não haver autonomia nem mesmo nas propriedades privadas.

Os homens do campo e a *alternativa fatal*

Vimos, mais acima, a forma como a vida do *gaúcho* foi apresentada por Ornellas. O meio em que vivia, o pampa, propiciou terras vastas e rebanhos fartos, ou seja, uma combinação de recursos em abundância que propiciou o desenvolvimento da pecuária no *deserto* do pampa. Tais recursos, no entanto, não eram apropriados por homem algum, visto que qualquer apropriação por parte de nativos feria os “direitos” dos gaúchos, direitos estes pautados numa “justiça informal”, que não tinha um código jurídico propriamente registrado. O que vigorava eram as “armas em mãos” na resolução de conflitos.

O modo de vida levado pelo *gaúcho* do pampa fora, também, influenciado pelo meio. A abundância de recursos não tornara o homem do pampa um sujeito sagaz e egoísta, mas sim um tipo social pautado na ideia de *bem comum*, por assim dizer. Ou seja, a demasiada existência de recursos criara no *gaúcho* o sentimento de hospitalidade e gentileza.

Esta abundância mais tarde [quando da fixação definitiva de propriedades] fez do proprietário rural um homem aberto á mais franca hospitalidade, nas cozinhas havia sempre a “manta” de carne gorda, á disposição de quem chegasse e pedisse. [...] a quantidade de gado e o pouco preço da carne era um assombro a todos os estrangeiros e que esta abundância devia influir no caracter e nos hábitos da gente de campo (ORNELLAS, 1948, p. 42).¹⁶

Portanto, o meio não moldara apenas o homem do campo *imerso* em um estado de liberdade e *compartilhamento* de recursos, ou seja, de uso sem a noção de propriedade ou apropriação de bens, como também influíra nas características que o proprietário viria a *carregar*. Os *hábitos da gente do campo* foram, de todo, moldados pelo pampa, grande personagem da narrativa de Ornellas.

Os homens do campo, segundo Ornellas, viveram um *drama*. Esse drama implicou a perda daquele estado de liberdade do qual gozavam anteriormente, uma vez que os territórios

¹⁶ Neste ponto, o autor traça um *contraste* entre dois povos: o campeiro sulino e o tropical. O primeiro aproveitara a abundância existente em suas terras tornando-se viris e rudes, enquanto que o segundo conhecera um estado de ociosidade sedentária.

comunais, por assim dizer, dividiram espaço com as propriedades dos estancieiros. Aliás, o sistema de propriedades fora imposto aos *gaúchos* do campo, constituindo uma *fatalidade*.

Os homens do campo foram forçados a renunciar á existencia socialista a que se haviam afeiçoado, para trabalharem de peões nos fogões dos senhores europeus, na propria estancia que havia sido deles, pelo uso e a vida em comum. Chegou, dessa forma, o gaúcho a uma alternativa fatal, em face da autoridade que lhe era excentrica e hostil; ou trabalhar para o patrão ou converter-se em *matreiro* (ORNELLAS, 1948, p. 52-53).¹⁷

A *existência socialista* referida pelo autor tange àquele tipo de sistema onde os recursos eram de usufruto comunal, ou seja, daquele que vigorava anteriormente, cujas características influíram diretamente na *formação* das características do gaúcho. A *alternativa fatal* do gaúcho, apresentada pelo autor, tem no mínimo duas conotações: a primeira adquire o sentido de garantir seu *status* de homem livre, mais precisamente sem incidentes que o comprometam frente à justiça metropolitana; o segundo ganha um tom mais subjetivo, uma vez que deixavam de trabalhar num “sistema comunal” ao qual eram afeitos, atuando como peões onde antes extraíam seu sustento livremente.

Conclusão: do comunal à propriedade – nuances da transição

Se Ornellas caracteriza de maneira enfática a vida campeira pré-estâncias e destaca a falta de autonomia após o estabelecimento dessas propriedades, o faz com um intuito: demonstrar a transição de um sistema comunal a outro organizado em propriedades. Tal ação é desempenhada durante a narrativa, e abrange os mais variados aspectos. Analisaremos alguns deles, que vêm a ser a questão da liberdade, da justiça e do interesse econômico.

O autor enfatiza o estado de *liberdade absoluta da natureza* em que se encontrava o gaúcho rio-grandense, usufruindo do que a natureza dispunha, ou seja, da abundância de terras e rebanhos no pampa. Quando se dá a concessão de sesmarias, por parte da Coroa, o gaúcho vê ameaçado não só um ou outro lote de terra, mas também o seu modo de vida *livre* e, ainda, seus direitos sobre as terras, as quais não deviam ser apropriadas. O autor coloca que não havia entre o gaúcho campeiro uma noção de propriedade. Os recursos deviam ser de todos. Por isso a

¹⁷ No decorrer do parágrafo, o autor explica o significado do termo *matreiro*: “[...] o gaúcho que tinha contas pendentes com a Justiça [da metrópole], cousa frequente no seculo passado [à obra, ou seja, o XIX], e que fugia ás penas do castigo, particularmente ao serviço obrigatório das ‘tropas de linha’ que guarneciam os fortins; [...]” (ORNELLAS, 1948, p. 53).

relutância em relação à apropriação e, pelo mesmo motivo, a concepção de que o sistema de propriedades foi uma “alternativa fatal”.

Outro ponto relevante é a questão da justiça. Ornellas deixa claro que, em meio ao ambiente “comunal” no qual havia se desenvolvido o gaúcho, não havia propriamente uma lei ou juiz, mas sim um sistema onde as questões pessoais “se resolviam à faca”, ou seja, uns resolviam seus contratempos com os outros por meio de métodos próprios, violentos, diga-se de passagem. A partir do estabelecimento das sesmarias, cedidas pela Coroa, a metrópole tomou as rédeas da justiça no Rio Grande. Todo o aparato jurídico passou a ficar sob circunscrição metropolitana, sendo a Coroa quem efetivamente “comandava” a organização, por assim dizer.

Se pensarmos na forma como a economia era concebida pelo gaúcho no período anterior às estâncias, conforme Ornellas, perceberemos que ele era *ocioso*, ou seja, tendo os recursos disponíveis, deles fazia uso de maneira proveitosa, uma vez que as terras e rebanhos estavam “à mão”. Não era um ócio *preguiçoso*, mas sim *produtivo*. Fora o estado de liberdade e de abundância do qual pôde desfrutar que o tornara hospitaleiro e leal. Seu ócio em meio aos numerosos recursos fez com que se tornasse um sujeito dotado de hospitalidade e gentileza, inclusive em relação à cessão de mantimentos, uma vez que não havia “carestia”. O autor contrapõe o ócio do gaúcho (positivo, uma vez que a abundância permitia que o proprietário fosse hospitaleiro, inclusive em relação a mantimentos, estando estes *à disposição de quem chegasse*) ao ócio “tropical” (onde o sedentarismo adquiria contornos de preguiça e improdutividade). Com o estabelecimento das sesmarias, os interesses econômicos da Coroa adquiriram *status* de primazia. Os rebanhos e as terras não eram mais fontes de sustento, apenas, como também passariam a servir como instrumentos de enriquecimento e lucratividade à Coroa.

É possível perceber, assim, que o autor apresenta um Rio Grande “pré-estâncias” e outro “pós-estabelecimento” destas propriedades. Antes de se dar a configuração das propriedades, o gaúcho conheceu seu ambiente de formação social, marcado pela abundância de recursos e pela liberdade com a qual viviam. Após serem distribuídos os lotes, o gaúcho viu suas “terras comunais” diminuídas, e enfrentou um *drama*: trabalhar como peão no que antes lhe era próprio, ou viver como um *matreiro*, um “fora da lei” frente à regulamentação da Coroa lusitana.

Destacamos a ideia de “meio-comum” que o pampa adquire nos escritos de Ornellas. O território era o mesmo na área platina e na rio-grandense. Os hábitos dos povos dos “dois lados” da fronteira também. Além de compartilhar traços comuns, como o ambiente e o modo de vida

campeiro, platinos e sul-rio-grandenses conviviam e desempenhavam intercâmbios de cunho cultural, social, etc. Assim, em se tratando de relações entre os povos fronteiros, percebemos que ambos caracterizam o tipo social que o autor denomina como gaúcho. O que ocorre, no entanto, é que coroas diferentes encabeçam cada um dos “lados”, fazendo com que seus interesses sejam preponderantes e, conseqüentemente, desencadeando embates entre gaúchos rio-grandenses e platinos.

Em suma, a abordagem da formação e consolidação do sistema de estâncias no Rio Grande, na obra de Manoelito de Ornellas, é importante em razão do momento de *transição* que esse processo significa, na interpretação do autor. O tema não representa o objeto central da obra (que vem a ser o paralelo entre o gaúcho e o beduíno nos mais variados aspectos). Sua importância se dá em relação ao entendimento da transição: daquele “estado de liberdade”, marcado pela abundância de recursos e pelo ócio do gaúcho (num sentido positivo, reiteramos), se passa a um momento de delimitação de propriedades rurais, cujos donatários não serão mais os gaúchos, mas sim posseiros nomeados pela Coroa de Portugal. Ornellas trabalha, nesse sentido, com a frustração do gaúcho ao se ver trabalhando em tudo o que antes *era seu*. De “senhor” dos recursos a peão, essa transição do papel do gaúcho representa uma nova forma de organização socioeconômica do Rio Grande, que viria a vigorar de maneira efetiva a partir de então.

Referências Bibliográficas:

ALMEIDA, Carina Santos de. O debate historiográfico entre Moysés Vellinho e Manoelito de Ornellas. **Spartacus - Revista Eletrônica dos Discentes de História da UNISC**, Santa Cruz do Sul, 2007. Disponível em: http://www.unisc.br/site/spartacus/edicoes/012007/almeida_carina_santos.pdf. Acesso em: 01/05/2019.

CERTEAU, Michel. A Operação Historiográfica. In: CERTEAU, Michel. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

DOCCA, Emílio Fernandes de Souza. O sentido brasileiro da Revolução Farroupilha. **Separata da Revista do IHGRGS**, II trimestre, ano XV, Porto Alegre: Globo, 1935.

GÜTFREIND, Ieda. **A historiografia rio-grandense**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1992.

MARTINS, Jefferson Teles. **O Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul e o espaço social dos intelectuais: trajetória institucional e estudo das redes de solidariedade (e conflitos) entre intelectuais (1920-1956)**. 2015. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6302>. Acesso em: 22/08/2019.

MARTINS, Jefferson Teles. O papel da “Revista” do IHGRGS e seus autores no processo de institucionalização da História no Rio Grande do Sul. **Revista do instituto histórico e geográfico de Sergipe**, nº 47, 2017, p. 66-79.

ORNELLAS, Manoelito de. **Gaúchos e beduínos: origem étnica e a formação social do Rio Grande do Sul**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1948.

RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. A releitura do passado farroupilha no IHGB (1921-1935): memória republicana e legitimidades intelectuais. **Tempo**, Niterói, v. 19, n. 35, p. 161-183, 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042013000200010. Acesso em 23/08/2019.

SILVEIRA, Daniela Oliveira. **“O passado está prenhe do futuro”**: a escrita da história no Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul (1920 – 30). 2008. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SOUZA, Vanderlei Sebastião. Autor, texto e contexto: a história intelectual e o “contextualismo linguístico” na perspectiva de Quentin Skinner. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, v. 5, n. 4, ano 5, 2008. Disponível em: http://www.revistafenix.pro.br/PDF17/ARTIGO_16_VANDERLEI_SEBASTIAO_DE_SOUZA_FENIX_OUT_NOV_DEZ_2008.pdf. Acesso em: 01/06/2019.

THESING, Neandro Vieira. **Fronteira, identidade, essência: a busca das origens do Rio Grande do Sul em Gaúchos e beduínos**, de Manoelito de Ornellas. 2015. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

VARELA, Alfredo. **História da Grande Revolução**. Porto Alegre: Editora Globo, 1933. 6v.

VELLINHO, Moysés. **Capitania d’El-Rei: aspectos polêmicos da formação rio-grandense**. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro, CORAG. Coleção Meridionais, 2005 (original: 1964).

O Grito do Pantanal: a narrativa apocalíptica da revista *Globo Rural* (1985-1987)

The Alert of Pantanal: the apocalyptic narrative of *Globo Rural* magazine (1985-1987)

Denis Henrique Fiuza

Mestrando em História

Universidade Estadual do Centro-Oeste

denis-fiuza@hotmail.com

Recebido em: 24/03/2019

Aprovado em: 05/09/2019

Resumo: Neste artigo, discuto a narrativa “apocalíptica” adotada pela revista *Globo Rural*, de 1985, data de sua fundação, a 1987, dando ênfase a sua edição de número 16, de janeiro de 1987, quando o periódico buscou chamar a atenção para o desmatamento do bioma Pantanal do Brasil. Para pesquisadores do campo da ecocrítica, o apocalipse é uma das mais poderosas metáforas utilizadas pela imaginação ambiental contemporânea (GARRARD, 2006). E essa edição da revista apresenta uma de suas principais reportagens relacionadas à preservação ambiental. “O Grito do Pantanal”, título dado à reportagem, repercutiu nacionalmente, chamando a atenção de institutos ambientalistas e do governo brasileiro. A costumeira abordagem do idílico ambiente rural é destrocada por algum agente de mudança, cujo mistério é enfatizado pelo uso da terminologia natural e sobrenatural da narrativa aterrorizante de destruição da fauna e da flora do Pantanal. Através da história ambiental e da ecocrítica, busco compreender, então, como é projetada essa narrativa que visa construir a natureza e suas transformações, através da utilização de metáforas de linguagens apocalípticas.

Palavras-chave: Revista *Globo Rural*; Pantanal Brasileiro; História ambiental.

Abstract: In this article, I discuss the "apocalyptic" narrative adopted by *Globo Rural* magazine, from 1985, when it was founded, until 1987, emphasizing its issue number 16, from January 1987, where the paper sought to draw attention to deforestation of the biome Pantanal of Brazil. For researchers in the field of ecocritics, the apocalypse is one of the most powerful metaphors used by contemporary environmental imagination (GARRARD, 2006). And this issue of the magazine features one of its main articles related to environmental preservation. "The Alert of the Pantanal", title given to the report, echoed nationally, drawing the attention of environmental institutes and the Brazilian Government. The customary approach to the idyllic rural environment is shattered by some change agent whose mystery is emphasized by the use of the natural and supernatural terminology of the terrifying narrative of Pantanal fauna and flora. Through environmental history and ecocriticism, I seek to understand, then, how this narrative designed to construct nature and its transformations through the use of apocalyptic language metaphors is designed.

Keywords: *Globo Rural* magazine; Brazilian Pantanal; Environmental History.

Introdução

Ao longo dos séculos XIX e XX intensificaram-se os debates e as produções literárias e científicas relacionadas à crise ambiental, concomitante ao avanço da ciência ecológica. Articularam-se ideias que levaram à fundação de movimentos, à publicação de livros e à constituição de campanhas de proteção à natureza. Em todos os períodos da história, os seres humanos, além de modificar o ambiente em que viviam, criaram inúmeras representações e significados para esse espaço natural. Todavia, a partir do século XIX, o interesse pelas ideias sobre a natureza e as reflexões acerca da atuação humana sobre o ambiente se multiplicaram e adquiriram aspectos diversificados. Observa-se que no período moderno há uma expansão dos temas ligados à preservação do meio ambiente e à ecologia, ideias essas, diversas e complexas.

A partir da década de 1970, intensifica-se no Brasil o debate sobre a preservação do meio ambiente, devido ao fortalecimento do movimento ambientalista e à realização de eventos mundiais sobre esse tema. A revista *Globo Rural* adentra nesse contexto como uma publicação jornalística voltada para o ambiente rural, destinando-se a falar de temas sobre a produção agrícola, mas também buscando retratar a natureza e expandir uma consciência de preservação ambiental.

Uma das principais reportagens da *Globo Rural*, relacionadas à preservação ambiental, foi publicada em janeiro de 1987, na edição de número 16. A reportagem intitulada *O Grito do Pantanal* repercutiu nacionalmente, chamando a atenção de vários institutos ambientalistas e do governo brasileiro. Na própria revista, a seção *Minha Opinião*, das edições posteriores à reportagem, expressava a indignação dos leitores e leitoras pela situação de depredação da fauna e da flora do Pantanal. Dessa forma, fontes como a imprensa possibilitam apreender a expansão do debate ambiental que abarca a ciência ecológica, os movimentos ambientalistas, mas, também, o senso comum, os agricultores familiares, fazendeiros e indivíduos urbanos comuns. Além disso, apresenta um debate público sobre a temática, no qual o periódico constrói sua narrativa dando voz a diferentes indivíduos.

No presente artigo, analiso a narrativa dos primeiros anos de publicação da revista *Globo Rural* (1985, 1986 e 1987) apoiado nas premissas da ecocrítica e da história ambiental, tendo em vista que a edição 16 projeta um viés ecológico desse periódico no cenário nacional, através da reportagem *O Grito do Pantanal*. Tomando aproximadamente 20 páginas da revista, o autor José

Hamilton Ribeiro, editor chefe da revista e responsável por inúmeras reportagens denunciou ao país a “situação de calamidade” em que se encontrava o Pantanal.

De acordo com José Augusto Pádua (2013), é necessário compreender de forma abrangente a abordagem histórica das florestas brasileiras. Por isso, o objetivo desse artigo é discutir “o tema das relações entre sociedades e florestas” (PÁDUA, 2013, p. 4). Esse tipo de análise, conforme o autor, “deve prestar muita atenção na dimensão biofísica e geográfica da história. As diferenças na composição ecológica e na expressão espacial dos complexos florestais são muito relevantes” (PÁDUA, 2013, p. 5). Além disso, a dimensão biofísica e geográfica da história deve ser articulada com temas como “a) as mudanças históricas nas percepções culturais sobre a natureza e as paisagens florestais, b) a evolução das leis e das instituições políticas, c) a transformação ao longo do tempo dos processos e conflitos relativos à apropriação e ao uso econômico dos recursos naturais” (PÁDUA, 2013, p. 5).

Buscando identificar as mudanças históricas nas percepções culturais sobre a natureza em *Globo Rural*, utilizo pressupostos ecocríticos, de história da imprensa e da história ambiental. Especialmente por considerar que, para se pensar a agricultura moderna enunciada pela revista, é necessário enredá-la na dimensão contemporânea da temática das relações entre humanos e mundo natural e a forma como a revista narra essas ligações. Principalmente, vinculando a ecologia à atividade agrícola, que é o elo mais direto e complexo dessa relação historicamente construída.

A ecocrítica é um movimento científico fundado em 1996 nos Estados Unidos por Cheryl Glotfelty (GARRARD, 2007, p. 55). Diferentes trabalhos precederam a fundação da ecocrítica, sendo também responsáveis pela sua formação. Esses trabalhos buscavam explorar os modos como a sociedade retrata a relação que mantém com o meio ambiente. Entre eles, *The Machine in the Garden* (1964), de Leo Marx, e *The Country and the City* (1973), de Raymond Williams (GARRARD, 2007, p. 55).

Esse aumento da produção de trabalhos com certa preocupação ecocrítica se desenvolveu, principalmente, a partir do fortalecimento dos movimentos ambientalistas da década de 1970, sendo que um de seus objetivos principais era justamente analisar criticamente a pauta desses movimentos. Seus estudos se baseiam nas diferentes áreas da produção cultural, desde os escritos da antiguidade até os romances modernos e os documentários contemporâneos sobre a natureza, fixando-se nos modos como a “natureza” é sempre culturalmente construída.

De acordo com Glotfelty (*apud* GARRARD, 2007), a ecocrítica vai de encontro a questionamentos que vão desde “como é representada a natureza nesse soneto”, passando por “como se modificou o conceito de mundo natural ao longo do tempo?”, até mesmo, “como se abre a própria ciência à análise literária?”, buscando trabalhar interdisciplinarmente, cruzando estudos literários e ambientais com disciplinas como a história, a geografia, as artes, entre outras (GARRARD, 2007, p. 14).

Nessa perspectiva, percebo que essa reportagem utiliza ferramentas de linguagem, como aquelas que pesquisadores de ecocrítica costumam chamar de “pastoral” e “apocaliptismo ambiental”. A pastoral, de acordo com Greg Garrard (2006), tem suas raízes no período clássico, e mostrou-se maleável para fins políticos. Seu objetivo é ressaltar, de forma poética e bucólica, a vida no campo e a natureza. Garrard (2006) explica também que, “um dos refúgios pastoris contemporâneos está no próprio discurso da ecologia”, sendo que, “na raiz da pastoral está a ideia de natureza como um contraponto estável e duradouro à energia e à mudança disruptivas das sociedades humanas” (GARRARD, 2006, p. 85).

Já o apocaliptismo ambiental, também de acordo com Garrard (2006), é uma metáfora-mestra de que dispõe a imaginação ambiental contemporânea. Segundo esse autor, suas principais características de retórica se relacionam a uma tragédia, como as descritas no apocalipse bíblico. Garrard (2006) descreve que “o alerta é apresentado em termos de autoridade absoluta, a ameaça material é ‘maléfica’ e, portanto, por associação, seus autores também o são, as consequências de não atentar para o alerta são catastróficas, e o perigo é eminente e já está em andamento” (GARRARD, 2006, p. 136). Tanto a linguagem pastoral, como a do apocalipse ambiental, são observadas na narrativa da *Globo Rural*, sendo enfatizadas nesse artigo principalmente a partir da reportagem *O Grito do Pantanal*. Mas, além desses tópicos de ecocrítica, serão considerados outros pressupostos da história ambiental.

Nessa perspectiva, de acordo com Jó Klanovicz (2011), a história ambiental assumiu preponderância, em moldes semelhantes aos atuais, ainda na década de 1970, tendo como núcleo “a interpretação das relações entre humanos e mundo natural no tempo” (KLANOVICZ, 2011, p. 39). Além disso, esse historiador afirma que “até os anos 1980, as primeiras histórias ambientais tratavam de interpretar tais relações a partir do rastreamento e da genealogia de alguns conceitos como a ecologia” (KLANOVICZ, 2011, p. 39). Nesse sentido, essa pesquisa enfrenta o desafio de “examinar as ideias como agentes ecológicos” (WORSTER, 1991, p. 211),

percebendo-as em suas articulações e construções discursivas, por meio de uma revista direcionada a um público interessado no mundo rural brasileiro, como é o caso da *Globo Rural*.

De acordo com Donald Worster (1991, p. 202), um dos pioneiros da história ambiental nos Estados Unidos, há uma série de questões enfrentadas por esse campo que se fundamentam, basicamente, em três níveis. O primeiro deles seria o entendimento da natureza propriamente dita, tal como se organizou e funcionou no passado. O segundo nível de observação introduz o domínio socioeconômico, na medida em que este interage com o ambiente (WORSTER, 1991, p.202). E o terceiro nível de análise, segundo Worster (1991), é “aquele tipo de interação mais intangível e exclusivamente humano, puramente mental ou intelectual, no qual percepções, valores éticos, leis, mitos e outras estruturas de significação se tornam parte do diálogo de um indivíduo ou de um grupo com a natureza” (WORSTER, 1991, p. 202).

A presente análise localiza-se nesse terceiro nível, refletindo sobre como a revista *Globo Rural* elabora ideias e percepções sobre a natureza e seu elo com o ambiente rural. Baseando-se, para isso, em seu período inicial de circulação, de 1985 a 1987, através de uma análise mais específica da reportagem *O Grito do Pantanal*, de janeiro de 1987.

O Rural na história da imprensa

Ao longo do período moderno e, com mais ênfase, desde o século XX, a imprensa tornou-se uma arena de debate que veio a participar como catalisadora de conflitos de opinião na esfera pública (HABERMAS, 1984). Dessa forma, o trato da imprensa na pesquisa histórica deve levar em consideração esse aspecto, acrescentando-se a leitura sobre o conteúdo ideológico contido no jornalismo profissional e especializado (KLANOVICZ, 2003, p. 175).

Globo Rural é uma publicação da *Editora Globo*, que começou a circular em 1985 e passou por inúmeras transformações desde a primeira edição. Na atualidade (conforme catalogação do arquivo completo da revista para uma pesquisa em nível de mestrado), a *Globo Rural* possui entre 150 e 200 páginas, com uma tiragem impressa que orbita a casa dos 100 mil exemplares, com poucas oscilações na história de mais de 360 edições. Considerando o percurso de deslocamento da imprensa escrita para a imprensa digital, é importante pensar que a revista continua sendo uma publicação periódica impressa e com comercialização no Brasil, assim como em Portugal.

Globo Rural atravessou o período da redemocratização nacional e da Constituinte, época em que mudanças políticas e sociais foram instauradas, tendo a imprensa como elemento fundamental de exposição de questões nacionais, mas também de elaboração de pautas que

interessavam a grupos específicos (KLANOVICZ, 2008). Os grupos a quem *Globo Rural* se destinava eram formados principalmente por pequenos e grandes produtores, mas também por profissionais agropecuários, indivíduos urbanos saudosos de seu passado rural, entre outros. Todavia, o objetivo central da revista, no momento abordado nesta pesquisa, era levar a modernização aos pequenos produtores.

Desde sua fundação, a revista busca colaborar para modernizar a agricultura do país, sem excluir o homem do campo desse processo. No Brasil, a modernização agrícola se intensificou concomitante à chamada Revolução Verde¹. Esse processo foi responsável por inaugurar e intensificar novos objetivos e formas de exploração agrícola, originando transformações tanto na pecuária, quanto na agricultura. Além disso, a modernização da agricultura trouxe mudanças no quadro social e econômico dos moradores das regiões agrárias brasileiras.

As principais características da modernização da agricultura são a utilização de máquinas, de implementos agrícolas, de insumos químicos e do estabelecimento de novas relações sociais de produção, que passaram a ser utilizados pelos países que apresentavam uma agricultura tradicional, com o intuito de impulsionar o desenvolvimento econômico seguindo um padrão internacionalizado. Um dos destaques do número um da revista foi o editorial assinado por Roberto Marinho, presidente do *Grupo Globo*. Em suas palavras, fica evidente uma perspectiva específica de modernização da agricultura, entendida pelo grupo empresarial e editorial como essencial para o país.

Inicialmente, Marinho afirma que,

esse trabalho diário, essa vocação para superar as barreiras merecem a ajuda solidária de toda a Nação. Ao lado da produção de alimentos, a mais importante missão da agricultura, existem os aspectos econômicos que justificam, por si sós, esse empenho em favor do homem do campo (GLOBO RURAL, n. 1, 1985, p. 3).

Dessa forma, percebe-se que o aspecto econômico, que “justifica por si só” o trabalho “em favor do homem do campo”, é essencialmente a inclusão e adaptação desse agricultor a agricultura modernizada (GLOBO RURAL, n. 1, 1985, p. 3).

Roberto Marinho expressa que a produção de alimentos, e as demais atividades agrícolas, “podem trazer os dólares da liga com os Estados Unidos, a história tem mostrado que a nossa

¹ Revolução Verde é uma expressão adotada a partir de 1966 para explicar as inovações tecnológicas na agricultura para a obtenção de maior produtividade através do desenvolvimento de pesquisas em sementes, fertilização do solo, utilização de agrotóxicos e mecanização no campo que aumentavam a produtividade.

terra é uma usina de divisas” (GLOBO RURAL, 1985, p. 3). Ele assinala ainda que, “o café, o cacau, a soja, a laranja estão aí para provar que, especialmente nesta fase que passa o país, os dólares de que tanto necessitamos podem e devem sair” (GLOBO RURAL, n. 1, 1985, p. 3). Entretanto, ele coloca uma condição. Precisa existir “uma agricultura forte e organizada” (GLOBO RURAL, 1985, p. 3):

A revista *Globo Rural* não vai, por certo, resolver os problemas da agricultura brasileira. Mas pretende ajudar complementando o trabalho do programa *Globo Rural* da Rede Globo de Televisão. Pretende transformar-se em companheira do agricultor, em todas as etapas de seu trabalho, refletir seus anseios e suas reivindicações. A revista *Globo Rural* quer levar informação e serviço ao agricultor, esteja onde estiver. Mas será distribuída, também, nas grandes cidades. É preciso que todos os brasileiros compreendam um pouco mais esse mundo tão complexo, de que tanto dependemos (GLOBO RURAL, n. 1, 1985, Editorial escrito por Roberto Marinho, p. 3).

Ao se colocar como companheira do agricultor, *Globo Rural* apresenta novas tecnologias, instrui sobre o funcionamento destas, sobre a utilização de fertilizantes, etc. Torna-se, assim, ferramenta para a expansão da modernização agrícola, alavancando também a venda dos produtos de seus anunciantes, em sua maioria empresas de máquinas, tratores e agrotóxicos. Em um anúncio da empresa de pneus *Pirelli*, a revista destacou esse agricultor moderno:

Quem tem boca vai sempre pra Roma. O empresário moderno, para controlar e administrar bem um negócio precisa de muita informação. Por isso é importante que ele pergunte e se informe sobre todos os detalhes do seu negócio. Respeitando esta necessidade, a *Pirelli* criou um serviço a domicílio, de orientação e assistência técnica pré e pós venda para garantir ao empresário o melhor rendimento dos pneus de sua frota (GLOBO RURAL, n.1, 1985, p. 34).

Nesse sentido, na revista comemorativa de um ano de circulação, a edição de 13 de outubro de 1986, foi publicado o exemplo de duas famílias a servirem como “famílias modelo” (GLOBO RURAL, n.13, 1986, p. 134). O título da reportagem era “Valeu!”, fazendo referência à trajetória de um ano de *Globo Rural*. Para o periódico, tinha valido a pena a publicação da revista devido à história dessas duas famílias:

Nos confins de Goiás, a família Pinheiro de Melo está em festa: Neste ano a produção do arroz cultivado em sua fazenda, a Boa Vista, aumentou 50% graças à implantação da aração renovada (GLOBO RURAL, n.13, 1986, p. 134).

Em Louveiro/SP, também tem gente comemorando: a família Tura finalmente achou a melhor solução para o cultivo de uva níagara em sua terra quebrada, adotando a adubação verde em lugar da tradicional cobertura morta (GLOBO RURAL, n.13, 1986, p. 134).

Globo Rural completa afirmando que as “mudanças”, ou mesmo a adaptação à modernização agrícola, através de reportagens da revista, demonstram que seu objetivo estava sendo alcançado:

O que nós temos com isso? Bem, em primeiro lugar gostamos de dar boas notícias. Mas, principalmente, achamos que podemos comemorar com eles: essas duas famílias são exemplos de leitores-agricultores que mudaram a forma de trabalhar suas culturas a partir de reportagens publicadas na *Globo Rural*. Histórias de mudanças como essas, que contamos a seguir, são o melhor presente de nosso primeiro aniversário (GLOBO RURAL, n.13, 1986, p.134).

De acordo com a revista, o avanço da tecnologia se enquadrava nos moldes produtivos da agricultura. Por isso, os produtores deveriam focar em alcançar maior rentabilidade, visto que a mecanização permitiria ampliar as áreas cultivadas e a escala de produção. As indústrias de equipamentos e insumos passaram a pressionar, direta ou indiretamente, os trabalhadores e trabalhadoras rurais a se modernizar, visto almejarem uma venda cada vez maior. E *Globo Rural* vem de encontro com o objetivo de modernizar a imagem desse rural. De forma simbólica e indireta, ela passa a pressionar os trabalhadores a se adaptarem à tecnologia.

A *Globo Rural* adentrou esse processo se colocando como uma ferramenta para sua expansão. Ana Luiza Cerbino (2015) explica, nesse sentido, que as revistas, de forma geral, expressam traços e características de uma época e do grupo social que nele interage, inclusive através de sua constituição física e das marcas nela impressas. Tanto as reportagens quanto as notícias veiculadas por uma revista estão interligadas a um processo histórico amplo. Como afirmam Ana L. Martins e Tania R. De Lucca (2008), “a história do Brasil e a história da imprensa caminham juntas, se auto-explicam, alimentam-se reciprocamente, integrando-se num imenso painel” (MARTINS, DE LUCCA, 2008, p. 8).

As revistas são atravessadas por diversos interesses e valores de um determinado tempo e, historiograficamente, devem-se seguir algumas regras específicas sobre análise desse tipo de fonte histórica. Além de observar algumas características comuns a esse tipo de documento, por exemplo, “a forma como os impressos chegaram às mãos dos leitores, a aparência física (formato, tipo de papel, qualidade da impressão, capa, presença/ausência de ilustrações), devemos observar a estruturação e divisão dos conteúdos” (DE LUCCA, 2005, p.139). Outro aspecto relevante na revista *Globo Rural* é perceber as relações que a revista manteve e mantém com o mercado, com o público a que visava atingir e os objetivos propostos.

Janeiro de 1987 trazia “más notícias”

Era janeiro de 1987, José Hamilton Ribeiro, editor chefe e responsável pelo editorial da revista desde sua primeira edição, destacava que a edição 16 traria a colheita de “notícias boas e más” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 3). Ele descreve que as notícias boas ficavam por conta de resultados alcançados pela modernização agrícola: “a sojoada, a fartura em 500 metros quadrados de roça, um pé de tomate com mais de 13.000 tomates e sem ocupar um centímetro de terra, o inoculante a óleo mais eficiente que o a pó, um ventilador para refrescar codorna, um banco de rainhas para manter jovem a colmeia” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 3). Basicamente, os resultados obtidos pela modernização da agricultura, através de novas técnicas incorporadas pelos produtores.

Já as “más notícias” eram referentes à situação do Pantanal. “O que nós temos sobre o Pantanal não é uma boa notícia, mas é nossa obrigação contar; há realmente uma ameaça muito séria sobre a avifauna pantaneira, aquela passarada aquática que faz, com suas revoadas, o espetáculo-símbolo do Pantanal” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 3).

De acordo com Ganem, Drummond e Franco (2008, p. 3): o Brasil sofreu duas frentes de ocupação humana, a primeira há 13.000 anos, proveniente da América do Norte pelo Panamá, e a segunda com a chegada do português, há quinhentos anos, pela costa oriental. Segundo esses autores:

A entrada dos portugueses no Cerrado foi motivada pela busca de pedras e metais preciosos e pelo apresamento de índios para trabalhar nos engenhos de açúcar do Nordeste (Rocha Jr. et al. 2006). Desde meados do século XVI, circulavam entre os colonizadores portugueses notícias sobre a existência de um “Lago Dourado”, onde se supunha haver enormes riquezas em ouro e prata. Um dos primeiros mapas do Brasil, de 1570, indica esse lago no centro do País, como a nascente de três grandes bacias: do Tocantins, do São Francisco e do Prata (Bertran, 1994; DEAN, 1996). Rocha Jr. et al. (2006) afirmam que a existência de riquezas minerais já era conhecida pelos bandeirantes desde o século XVI (GANEM, DRUMMOND & FRANCO, 2008, p. 3).

Além disso, segundo os autores, “na Mata Atlântica, a cultura da cana-de-açúcar e, depois, a cultura do café promoveram a conversão de floresta para a monocultura, desde o século XVI” (2008, p.3). Já no Cerrado, “a interrupção do ‘regime autárquico’ e do ‘isolamento do homem cerratense’, o desmatamento e os efeitos mais devastadores da conquista biótica ocorreram apenas a partir de meados do século XX”, quando, de acordo com esses autores, “tiveram início

as políticas direcionadas à ocupação do Brasil Central, em especial a construção de Brasília e a política agrícola” (GANEM, DRUMMOND & FRANCO, 2008, p. 3).

Estendendo-se pela Bolívia, Paraguai e Brasil, o Pantanal é a maior planície inundável do mundo, cuja área concentra-se em sua maioria no Brasil. Os estados brasileiros ocupados pelo Pantanal são o Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, sendo os municípios de Corumbá, Poconé, Cáceres e Aquidauana considerados os que mais contribuem em área para a formação do Pantanal, com destaque para a primeira cidade mencionada.

Segundo informações disponíveis no site da Apoena (2008), o Pantanal é um bioma que se diferencia dos demais presentes no Brasil, pois possui a maior concentração de fauna das Américas. Além disso, compreende características de outros biomas, como o Cerrado, o Chaco (ou Bosque Chiquitano), a Amazônia e a Mata Atlântica, bem como liga duas bacias hidrográficas de importância internacional, a Amazônica e a do Prata, o que lhe atribui a função de corredor biogeográfico. Em outras palavras, contribui para a ampliação das várias espécies da fauna e flora.

A preocupação da revista pelas condições desse bioma, segundo seu editor chefe, se dava porque havia notícias de que as aves do Pantanal estavam desaparecendo, e “o passarinho, em situações de crise, funciona como sinal de alarme: ele morre primeiro, avisando que, se não houver cuidados, tudo o mais virá morrendo atrás” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 3). E acrescenta que “o governo brasileiro ainda não percebeu que grande riqueza estamos jogando fora, infantilmente” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 3). Essa constatação se deu a partir de cartas dos leitores que abordavam o desmatamento no Pantanal e quando, de uma outra reportagem na região, sobre os Tuiuiús (*Jabiru mycteria*), foram constatados poucos ninhos, numa época de reprodução desses animais. A partir daí, a equipe se mobilizou para voltar ao local e fazer a reportagem publicada nessa edição.

José Hamilton destaca a presença do fotógrafo Haroldo Palo Jr. nessa reportagem, início de sua trajetória na revista. “Esta matéria do Pantanal está nos dando um ganho extra: o engenheiro eletrônico Haroldo Palo Jr. Não que a gente vá agora tratar de pilhas e transistores, é que se trata de um dos maiores fotógrafos de natureza, no Brasil” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 3). A utilização de um fotógrafo especializado em imagens da natureza será determinante na construção dessa reportagem, especialmente por seu apelo à narrativa pastoral, em que a imagem é mais um instrumento de legitimação (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 3).

A capa dessa edição destaca uma imagem desse fotógrafo:

Imagem 1: Capa da edição 16 – O Grito do Pantanal



Fonte: Revista Globo Rural – edição capa 16 - 1987

Com o título: “Pantanal: Tuiuiú, o primeiro grito de socorro”, a reportagem inicia com um alerta:

Dos ninhos vazios da Transpantaneira vem o aviso: o Pantanal está doente. Uma doença muito grave. Seus rios estão sendo asfixiados e, assim como o tuiuiú, as outras aves aquáticas talvez estejam começando a desaparecer. Se isso acontecer, todo o mais morrerá”, denunciava o editor na descrição da reportagem (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 62).

José Hamilton Ribeiro foi um dos responsáveis por construir o viés ambientalista na revista *Globo Rural*, especialmente na primeira década de circulação, quando era seu editor chefe. Preocupado com a escrita, desde a primeira edição da revista ele se interessa em saber se a narrativa de *Globo Rural* era de fácil compreensão por todos, solicitando que os leitores se manifestassem através de cartas. Nesse sentido, nas reportagens de cunho ambientalista, ele não se restringiu em utilizar da linguagem pastoral e apocalíptica para narrar tanto as belezas da natureza quanto sua destruição.

O Grito do Pantanal inicia-se evidenciando as belezas desse ambiente: “Certo, o Pantanal é todo ele um show”. E “invocando” a “ecologia pastoral” (GARRARD, 2006), pinta, em seguida, um quadro da natureza em harmonia nesse local, “as curvas insinuantes da sucuri”, “as capivarinhas mamando na tia ou na avó”, “os quatis desfilando de rabo em pé”, “um jacaré no choco”, “o balé das ariranhas no corrico”, “o tropel das piranhas estraçalhando uma cacharra”,

“o andar de mão do tamanduá” e “a cerva de cola alta sumindo no pirizeiro” dando vida e características humanas à fauna e à flora do Pantanal (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 62).

O autor descreve também que:

Os peixes que saem no seco na busca de águas mais fundas, o malhador das araras no pé de acuri, o espojo da anta no barreiro. A chegada das caturritas, a corrida desequilibrada da ema com seus frangotes, o surdo coral dos bugios no galho mais alto do sarã – sem espantar a jacutinga” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 62).

Sua narrativa é preenchida por imagens de beleza natural, a partir das quais enfatiza a “harmonia” que “um dia existiu” entre a natureza e os seres humanos (GARRARD, 2006, p. 11). José Hamilton descreve um local de grande concentração de aves para reprodução, o ninhal do Jofre Grande. Nesse trecho, ele busca evidenciar “o espetáculo pantaneiro”:

[...] com a sucessão de ninhos e filhotes insaciáveis, os adultos sempre levando comida, os carcarás em volta, a sucuri na espreita, as piranhas e jacarés esperando a queda de um filhote, com toda essa vida, um ninhal em atividade é espetáculo inesquecível (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 68).

O autor se percebe como um observador apaixonado pelo Pantanal, esse “espetáculo” que ele narra é “talvez o mais emocionante espetáculo natural do Brasil”, afirmou, de forma tal que “o primeiro que eu vi me impressionou tanto que busquei deixar num livro (Pantanal: amor baguá)” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 68). A natureza do Pantanal, segundo José Hamilton Ribeiro, toca o observador, “tudo é forte, impressionante, tocante. Mas há um determinado espetáculo que simboliza toda a riqueza do Pantanal: as aves aquáticas”. O voo das aves será a característica mais enfatizada por Ribeiro, a “revoada de garças, colhereiros, biguás, baguaris, frangos d’água, tabuiaíás, cabeças-secas e tuiuíús enche o céu de cores e desperta alegria no coração do mais gélido observador” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 68).

Então, a “harmonia”, descrita acima, é interrompida e dá lugar a uma “destruição catastrófica”:

A avifauna brasileira está em perigo. Para muitos observadores, já começou a “temporada oficial de extinção” das aves aquáticas do Pantanal. O primeiro grito de socorro veio da Transpantaneira, no município de Poconé, no ‘Matogrossão’, e pode até ter vindo por acaso. Fazendo uma reportagem sobre tuiuíús, em setembro, época em que eles estão criando, nossa equipe se espantou com o número de ninhos vazios na transpantaneira (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 62).

Da linguagem poética que descreveu a ordem “natural” daquele ambiente, a reportagem passa a enfatizar a desordem e os gritos de socorro dos animais. O cenário passa a ser encarado como “assustador”, de destruição, descrito já num subtítulo: “assustador: apenas um ninho com filhotes”. José Hamilton esclarece que, “como os tuiuiús fazem ninho todo o ano no mesmo lugar [na verdade, cada casal constrói apenas um ninho na vida e só o reforma na hora de chocar de novo], os moradores da região conhecem as árvores onde eles criam”. Sendo que, “no caso da Transpantaneira, alguém que a percorra sempre e seja observador sabe de cor os pontos onde se encontram os ninhos de tuiuiús ao longo dos 145 km da estrada” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 64).

Daí em diante, a revista apresenta uma narrativa propriamente apocalíptica, no momento em que descreve a forma como “cada elemento do idílio rural é destruído por algum agente de mudança, cujo mistério é enfatizado pelo uso da terminologia natural e sobrenatural” (GARRARD, 2006, p. 12). A constatação veio, então, por Estelito Rodrigues de Carvalho, entrevistado pela equipe da *Globo Rural*, que o caracterizou como “pantaneiro experimentado e constante passageiro da estrada – em seu atual serviço de empreitada nas fazendas ou no tempo em que trabalhava numa pesquisa sobre jacarés e capivaras na própria Transpantaneira”. De acordo com ele, “não sei o que está acontecendo, mas quase não tem filhotes de tuiuiús este ano” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 64).

A revista, então, se propôs a analisar a informação “contando um por um os ninhos e os filhotes” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 64). De acordo com Ribeiro, “o resultado foi assustador: dos 21 ninhos da borda da Transpantaneira, em apenas um havia filhotes. Era o ninho de uma piúva seca no lado do Pixaim, bem de frente do parador dos cajueiros de José Ricardo Dorileu. E estava pela metade” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 64).

Os relatos descrevem a constatação do fazendeiro ao perceber que as pessoas se aglomeravam no mesmo ninho para tirar fotografias, pois não havia outros naquele lugar. E nos demais vinte ninhos da Transpantaneira, “um ou outro tinha o casal de tuiuiús vigiando, ou apenas um dos adultos, mas não havia sinal de filhotes”, destacou a reportagem. Segundo José Hamilton Ribeiro, um morador que tinha uma casa bem na beira da estrada, quase debaixo de uma piuveira com ninho antigo, afirma que “não dá para saber se este ano os tuiuiús não botaram, se botaram mas houve goro, ou se os filhotes caíram ou foram devorados. Só o que dá para ver é que filhotes não há” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 65).

Todavia, a situação era ainda pior. Segundo José Hamilton, “a falta de filhotes de tuiuiú nos 21 ninhos da Transpantaneira foi apenas a ponte para outra informação ainda mais inquietante: não existem mais viveiros de garças na região de Poconé”. Ou seja, segundo a reportagem “os pássaros que se reproduzem em colônias, em ninhais coletivos, no ‘viveiro das garças’, como dizem os pantaneiros, esses pássaros não criaram em 1986”, aprofundando ainda mais a situação desastrosa. Sendo que “em Poconé não aconteceu, no ano passado, a reprodução de garças, colheiros, biguás, biguatingas, cabeças-secas, baguaris, tabuiaiás”, como destaca o autor (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 65).

Toda essa variedade de aves estaria ameaçada a desaparecer. “Tenho 73 anos, nunca saí daqui deste Pantanal de Poconé e este é o primeiro ano que não tem viveiro de garça”, disse “o velho curandeiro”, Davi Sales, morador dos fundos de Caracará à equipe da *Globo Rural*. Para ele, isso aconteceu porque as águas estão “muito fundas”, o que dificulta as aves à “pesca” de seus peixes. Já Estelito, acha que o que acabou com os ninhais tão antigos de Poconé “foi a frequência, o abuso e a falta de educação de turistas e visitantes, que chegam a dar tiros nos viveiros só para ver a passarada voar. Aí caem filhotes no chão, ovos se quebram, o carcará aproveita a vacilação dos pais para levar na unha os indefesos filhotinhos” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 66).

Entretanto, as causas podem ser outras, como destaca a reportagem. “Acho até que uma coisa tem a ver com a outra – diz Estelito. Como não teve ninhal nessa temporada, os carcarás ficaram sem comida e então descontaram nos tuiuiús, comendo todos os filhotes. Por isso é que tem tanto ninho de tuiuiú vazio”. Ou, como explica Zé Correia, sobre a não criação de garças no ano passado: “é veneno. Só pode ser veneno na água, essa química que vem da lavoura, de usina de cana, de garimpo... A água envenenada está desnaturando os passarinhos. Nunca mais o Pantanal vai ser o mesmo” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 66).

Essa última possibilidade é enfatizada pela revista. O autor José Hamilton descreve que, “Zé Correia é homem simples e franco, simplicidade e franqueza que podem ser afinal a chave do entendimento (e da solução) para o que vem acontecendo com as ‘aves paludículas’”. De acordo com ele, é assim que os especialistas chamam as aves que dependem da água e dos alagados para sobreviver (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 66).

Além da retórica poética e pastoral, a revista aposta numa outra categoria analisada pelo movimento da ecocrítica, que é uma narrativa “apocalíptica”, em relação à situação do Pantanal.

De acordo com Buell (*apud* Garrard, 2006, p. 134), “o apocalipse é a mais poderosa metáfora-mestra que dispõe a imaginação ambiental contemporânea”. Nela, a situação do ambiente em questão ganha tons de alerta, de ameaça e perigo (GARRARD, 2006, p. 134).

Nesse sentido, a ameaça sofrida pelo Pantanal, é principalmente o alerta de não existir mais viveiros de garça em tal temporada em Poconé. De acordo com o autor, é extremamente significativa essa ausência de viveiros, por se saber que fica ali o maior criatório de aves aquáticas do Pantanal. Segundo Ribeiro, “parando em Poconé a criação de garças, colhereiros, biguás, baguaris e outros, é só uma questão de tempo a parada no Pantanal inteiro”. Para fundamentar essa constatação, a revista trouxe também a opinião de cientistas ligados a esse tema:

O biólogo Carlos Yamashita, do Centro de Estudo de Migração de Aves (CEMAVE), do IBDF, em Brasília, vai mais longe: - Devido a sua extensão e condições especiais, os ninhais de Poconé são a mais importante área para reprodução de aves paludícolas do Brasil. A questão, portanto, já não se limita ao Pantanal. E não está acontecendo o problema apenas em Poconé. A bióloga Emi Garcia, do INAMB (órgão de defesa do meio ambiente, de Campo Grande), diz que no ano passado, na época certa, duas equipes foram pesquisar ninhais em Mato Grosso do Sul e voltaram de mãos abanando. Outro estudioso, Roni Pulha, diretor do Zoo de Sorocaba, São Paulo, coordena um grupo de pesquisadores que visita o Pantanal a sete anos, na época certa, para estudar as aves - A avifauna do Pantanal – diz ele – está reduzida hoje a 10% do que era em 1979 (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 66).

A narrativa de José Hamilton, que une a matança dos pássaros à contínua menção da poluição dos rios, chama a atenção para seu “apocalíptismo” (GARRARD, 2006). No trecho acima, isso fica evidente quando especialistas, e o próprio autor da reportagem, apontam um “prenúncio”, na forma da redução da avifauna a 10% do que era em 1979, pois, de acordo com eles, a morte de uma ave é o sinal, é a primeira a morrer para anunciar a catástrofe.

Garrard (2006) sugere também, ao fazer referência ao livro *Primavera Silenciosa*, de Raquel Carson (1962), que se podem ver traços característicos da retórica apocalíptica, principalmente porque “o alerta é apresentado em termos de autoridade absoluta; a ameaça material é ‘maléfica’. Portanto, por associação, também seus autores o são; as consequências de não atentar para o alerta são catastróficas, e o perigo é não só eminente, como já está em andamento” (GARRARD, 2006, p. 137).

Nessa perspectiva, como é evidente na narrativa da reportagem, o tamanho da catástrofe é ligado às dimensões da natureza do Pantanal e à rapidez do avanço da devastação. A reportagem descreve o que estava sendo perdido pela catástrofe, especialmente a redução da

avifauna: “pensar que os ninhais do Pantanal podem desaparecer para sempre é aflitivo. Em si já é medonho crime, mas pior ainda: pode ser um sinal. O aviso de que o Pantanal está apodrecendo. E que, após as aves, tudo o mais morrerá também”, destacou o autor (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 68).

A narrativa idílica da natureza, por vezes, é interrompida, dando lugar à linguagem apocalíptica. E pode ser percebida no trecho a seguir:

Não há quem, visitando o Pantanal, não fique enfeitiçado com o biguá. Com aquele pescoço comprido e a facilidade de se atirar na água, ele também tem outro nome: mergulhão. O biguá é inquieto mas manso; vive aboletado no batente das pontes e só levanta voo quando o carro chega bem pertinho. Se está no rio e a gente dá em cima dele com a voadeira, ela aposta corrida um pouco no nado mas, vendo o barco se aproximar, dá um mergulho elegante para voltar a tona lá atrás, sempre com os olhinhos muito vivos. O biguá cria em “viveiro preto” e, como todos os seus colegas de colônia no Pantanal, é carnívoro. Vive basicamente de peixes, crustáceos, caranguejos, camarõezinhos, quer dizer, ocupa um posto alto na cadeia alimentar (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 68).

O autor apresenta o biguá de forma poética, como aquele animal que enfeitiça o olhar do observador. Entretanto, seu objetivo é chamar a atenção do leitor para a ameaça que esses animais estavam sofrendo e com eles toda a fauna alada do Pantanal, uma vez que, “de um lado, as aves aquáticas como o biguá estão no topo da linha de alimentos; de outro, são seres vulneráveis, sensíveis, fracos” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 68).

De acordo com o autor, essas aves são “altamente suscetíveis a contaminação e a perturbação do meio ambiente, funcionam como um indicador geral das condições de vida do ecossistema” e acrescenta: “estando tudo bem com o biguá, está tudo bem com o meio ambiente” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 68). Mas, se as condições sofrem uma alteração para pior, “o biguá é o primeiro a demonstrar, seja morrendo, seja desregulando seu sistema de reprodução. É o sinal de alerta para o que vai acontecer aos outros bichos depois” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 68).

José Hamilton Ribeiro utiliza, então, o exemplo de uma situação “similar” que teria acontecido nos Estados Unidos. De acordo com ele, “por volta de 1950, havia uma colônia de 3.000 casais de um tipo de mergulhão em volta do Lago Clear, na Califórnia, EUA. Em sete anos, a colônia viu-se reduzida a algumas dezenas de casais – e não se reproduzia mais” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 69). Ribeiro assinala que, estudado o caso, conclui-se que o mergulhão fora vitimado em razão de sua dupla condição: “estar no topo da cadeia alimentar e ser um

bichinho frágil – uma pequena contaminação das águas do lago foi-se concentrando nos degraus da cadeia alimentar e quando chegou ao mergulhão tinha atingido uma proporção intolerável para ele” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 69).

A contaminação das águas do lago foi causada por um inseticida organoclorado, isto é, “cujas partículas não se diluem no organismo, e havia sido aplicado no lago para acabar com um mosquito”. Acreditava-se que na água, pela proporção de partículas ser pequena, não devia fazer mal a ninguém, mas o autor afirma que “o tipo de plâncton existente filtrava a água para se nutrir e, com isso, aumentava em si o nível de partículas” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 69). Dessa forma, atingir outras espécies era inevitável:

O pequeno peixe herbívoro que se alimentava do plâncton absorvia todo o inseticida contido nessas suas “refeições”. Por sua vez, ao ser devorado pelo peixe carnívoro, o peixinho passava-lhe a carga de inseticida acumulado, numa proporção que ia afunilando para um indivíduo só – o peixe carnívoro – as partículas que se encontravam espalhadas em muitos peixinhos, em muitos quilos de plâncton e em centenas de litros d’água. No momento em que o mergulhão, ou outra ave aquática parecida, se alimenta de vários peixes carnívoros, está concentrando no organismo o elemento químico que há em cada um dos peixes – e aí estoura a boca do balão (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 69).

Posteriormente, o autor busca confirmar cientificamente sua constatação. A reportagem traz a explicação do biólogo R. Dajoz, que escreve que “a ação de substâncias químicas, tanto inseticidas quanto herbicidas, fungicidas ou mercúrio (esse usado nos garimpos de ouro), afeta principalmente a reprodução das aves” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 69). O pato selvagem, por exemplo, “que chega a por doze ovos numa temporada, vai a zero na postura depois de absorver certo número de partículas de agrotóxicos. Pode vir um ou outro ovo, mas vem com a casca fina, quebradiça, perdendo-se antes da eclosão”, descreve Ribeiro, como teria acontecido com o falcão peregrino, que “assim desapareceu de muitas regiões dos EUA” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 69).

Ainda de acordo com José Hamilton, exemplificar através do que aconteceu em outros países, ajuda a compreender a situação do Pantanal. Pois, segundo ele, era preciso entender que a poluição das águas agia ativamente na mortandade das aves também no Pantanal. Esse esquema de acumulação em escala do agente poluidor faz com que sua ação possa se manifestar à distância, “pode-se dizer que o herbicida usado numa lavoura lá longe no planalto mato-grossense tenha relação com os ninhais vazios da Transpantaneira e ninguém faça a ligação entre uma coisa e outra ninguém se dê conta” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 69). Segundo o autor,

“a inatividade de ‘viveiros de garça’ a partir da possibilidade de haver uma ligação com problemas na água é chocante, escandalosa” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 69).

Tanto os relatos, como os estudos apresentados, são elencados pelo autor para construir sua narrativa de apresentação da situação ambiental do Pantanal. Sua concepção ambientalista utiliza ora de artifícios literários poéticos e apocalípticos, ora do apoio da ciência para fundamentar o aviso de que o Pantanal está vulnerável à destruição de sua flora e fauna.

Para José Hamilton, o Pantanal está “sob forte pressão humana, econômica, política, agrícola, fundiária, ecológica” e denuncia: “e praticamente está abandonado, é hoje uma verdadeira casa-da-mãe-joana” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 71). Além da falta de investimento do Estado, de acordo com o autor da reportagem, “existe também uma ‘fraqueza institucional’”, pois muitas áreas no Pantanal pertencem a grupos econômicos (a maioria com sede em Campo Grande, Rio e São Paulo) que passam por cima da autoridade mato-grossense (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 71).

O autor descreve que esses grupos econômicos utilizavam a força da violência para restringir a ação da fiscalização. Ribeiro descreve que “o dr. Gabriel Muller, quando secretário do Desenvolvimento em Cuiabá, foi impedido, sob a mira de uma carabina, de se aproximar de um ninhal no município de Poconé”. Ele acrescenta que o secretário declarou, até mesmo, que seu cargo lhe dava o direito de entrar na fazenda, mas “quando o dr. Gabriel passou uma perna sobre a cerca, daí não passou: - Pare, doutor! Se não vou ser obrigado a cortar o senhor pelo meio, a bala!” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 71).

O editor chefe e autor da reportagem, José Hamilton Ribeiro, não se abstém de criticar o Governo Federal pelo abandono do Pantanal. Segundo ele:

O Governo Federal é o primeiro a ignorar os dois Estados. Em plena época de proibição de caça, o Itamaraty convidava oficiais americanos (em férias no Vietnã) para matar onças na região do Caracará. Um coronel chegou a se ferir gravemente nessas caçadas proibidas. O controle de Brasília sobre o Pantanal só existe no papel. O IBDF, do Ministério da Agricultura, é eficaz somente quando cuida dos negócios de reflorestamento. Na sua função mais importante, de defesa da fauna e da flora, é impotente, omissa ou distante. Para fiscalizar o Pantanal inteiro, tanto o do Norte quanto o do Sul, conta com menos de vinte fiscais, desarticulados e atônitos (para “fiscalizar” Copacabana, o Governo mantém cerca de trezentos fiscais...) (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 71).

A reportagem denuncia também a ineficácia das áreas do Pantanal designadas como reservas ecológicas. Segundo o autor, “parece uma piada – ou uma negociata. Dos 15 milhões de

hectares do Pantanal inteiro, a reserva se restringe a 145.000 hectares – menos de 1%. E ainda assim em local de permanente inundação, principalmente o Parque Nacional do Carcará”. Pois, como descreve o pesquisador Hermann Heinrich, do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), que teria examinado o Pantanal à luz das fotos tiradas de satélites, “o máximo que o Parque Nacional pode defender são os peixes: 95% a 98% da área do Parque está debaixo d’água” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 71).

Ainda, consoante à reportagem, “o primeiro diretor desse Parque não conseguiu se instalar por uma razão de deixar pasmo qualquer cidadão comum: os coureiros e caçadores de jacarés não permitiram que sua comitiva de três canoas desembarcasse!”. Publicada no início de 1987, a reportagem descreve que “ainda hoje a estrutura do parque é precária, traduzindo que importância o IBDF dá ao Pantanal: quase nenhuma” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 71-72).

O grito de alerta e a situação de abandono do Pantanal

Uma sucessiva narração de situações dramáticas vai constituindo a crítica ambientalista de *O Grito do Pantanal*. O autor passa a enfatizar a escassez de pesquisas científicas de qualidade e profundidade sobre a região pantaneira naquele período. De acordo com Ribeiro, “na área de conhecimento científico do Pantanal, o vazio é quase absoluto: nem mesmo se sabe ao certo qual a sua superfície. De tempos em tempos, algum órgão federal dá início a um estudo, que sempre acaba por ser abandonado” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 72).

Exemplificando a situação de abandono, o autor descreve algumas constatações. Segundo ele, para uma pesquisa sobre o manejo da capivara “que tinha até data para terminar” construiu-se uma base perto da Transpantaneira. “Eram várias casas. Hoje restam duas capivarinhas num cercado, e nenhum resultado”. Algo similar aconteceu com uma criação experimental de jacarés na Nhecolândia, que precisou mudar de lugar “porque ninguém calculou direito a enchente e quando ela veio cobriu os viveiros, asfixiando seiscentos jacarezinhos...” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 72).

De acordo com José Hamilton, em relação à pesquisa científica, a esperança vinha do Centro Nacional de Pesquisa do Pantanal, da Embrapa, em Corumbá, que, segundo ele, estava determinado a tratar com seriedade – e continuidade – as pesquisas e ensaios. Entretanto, o objetivo da Embrapa era a melhoria da produtividade do gado bovino e o aproveitamento racional dos recursos naturais do Pantanal, como descreve a própria reportagem. Segundo Ribeiro, o Centro Nacional de Pesquisa do Pantanal visava “criar tecnologia de manejo em

condições seminaturais, de jacarés e capivaras, para o aproveitamento do coro e da carne, como já fazem alguns países” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 72).

Além disso, a reportagem destaca que havia também estudos para conhecimento da flora pantaneira, em busca de plantas úteis como alimento ou remédio. “É bom lembrar que a estévia (ou stevia) é uma planta das bordas do Pantanal e ficou ali centenas de anos olhada como matinho à toa, até que os japoneses descobriram que ela é mais doce que o açúcar, não faz mal aos diabéticos e não engorda...”, descreveu o autor (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 72).

Todavia, José Hamilton ressalta que, além da ação humana, “sempre danosa”, o Pantanal é uma região frágil e sob “tensão ecológica”, na medida em que se constitui “numa transição não muito definida entre cerrado, savana, mata atlântica, chaco, e ambiente amazônico”. De acordo com ele, “sua flora vai do xique-xique a vitória régia, do aguapé a um tipo de carnaúba, da estévia ao jatobá”. E, do ponto de vista geológico, “é uma área ainda em formação. Seu equilíbrio é precário, tanto que uma temporada de ventos fortes ou um degelo maior nos Andes pode significar uma catástrofe para a fauna pantaneira, sem o homem ‘ajudar’ em nada” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 72).

O autor enfatiza ainda que, “dos desastres da natureza o Pantanal se defende, mas se sabe quanto pode resistir à desgraça fabricada” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 72). A reportagem sintetiza então “as 10 pragas fatais” que estavam devastando o Pantanal, elencadas de acordo com pesquisas de estudiosos que haviam observado o Pantanal nos dez anos que antecederam a reportagem:

1. Desmatamento nas cabeceiras e margens dos rios, com erosão, assoreamento e turbidez das águas.
2. Construção de diques para contenção de enchentes e canais de irrigação.
3. Expansão da agricultura tanto na borda quanto dentro do Pantanal.
4. Turismo inconsciente e destrutivo.
5. Barragens para hidrelétrica.
6. Poluição química, industrial e humana dos rios.
7. Atividades de garimpo e uso do mercúrio.
8. Pesca predatória, sem obedecer a períodos de reprodução e tamanho mínimo dos peixes.
9. Caça ilegal, tanto para couro (jacarés) quanto para pele, pena e animais vivos.
10. Usinas de álcool, com a complicação do herbicida, resíduos e dos bóias-frias. (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 72).

A reportagem explica que as três primeiras ameaças têm relação com a abertura de frentes agrícolas nas cabeceiras do Pantanal, promovendo a derrubada de mato sem controle e sem o cuidado de preservar a “caixa” dos rios. Esse desmatamento, segundo o autor, mais o movimento de terra para plantio e a posterior queimada, “vem carregando para os rios, desprotegidos de sua mata lindeira, todo o assoreamento que acaba turbando a água e desnaturando o leito com areia, entupindo o ‘canal’ e estragando as locas, abrigos e ninhos dos peixes de couro” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 72).

De acordo com José Hamilton, a chegada de agricultores do Sul está coincidindo com uma nova “mania”: “a de fazer agricultura no Pantanal, principalmente com soja e arroz irrigado”. “Agricultura no Pantanal é incoerência e suicídio”, diz a agrônoma Maria Teresa Jorge Pádua, ex-diretora dos Parques Nacionais do Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF), entrevistada pela equipe da revista (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 74). Segundo o autor da reportagem:

Incoerência porque a vocação do Pantanal é o boi; suicídio porque os agricultores de fora se iludem com a aparente riqueza do brejo sem pensar que a colhedeira vai atolar, encarecendo pesadamente o custeio. Além do fato de a lavoura moderna implicar o uso de agrotóxicos, cujo efeito do delicado meio ambiente pantaneiro é um fantasma de arrepiar qualquer cristão. - Lugar de agricultura não é no Pantanal – diz Paulo Nogueira Neto, até recentemente titular da Secretaria Especial do Meio Ambiente da Presidência da República (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 74).

A reportagem destaca que a agrônoma Maria Teresa Pádua, e outros estudiosos, têm a mesma opinião, “além de constar do Estudo Geomorfológico dos Pantanaís, do Projeto Radam” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 74). Para a equipe de cientistas espaciais do Radam, “há muita terra fértil para lavoura no Brasil, enquanto no Pantanal a inteligência manda evitar alguns setores produtivos devido a necessidade de conservação e preservação do ecossistema pantaneiro, de equilíbrio instável e recuperação irreversível” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 74).

Além do avanço da agricultura sobre o Pantanal, a reportagem destaca também a expansão do turismo. “Aumenta ano a ano o turismo no Pantanal, e não é para menos”, afirma o autor. Citando o escritor inglês Julien Huxley, Ribeiro destaca que “ver animais passeando livremente e sem medo em seu meio ambiente natural é um dos espetáculos mais comoventes e mais exaltantes do mundo, comparável à contemplação de uma obra de arte ou à audição de uma grande sinfonia” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 75).

Todavia, segundo o autor, por enquanto, o turismo no Pantanal está trazendo mais malefícios do que benefícios, tanto que é considerado uma das causas do abandono dos ninhais pelas aves aquáticas. Dessa forma, “por seu caráter democrático”, já que abre para todas as pessoas o “espetáculo Pantanal”, salienta Ribeiro, “o turismo precisa ser orientado e melhorado, de forma a tornar-se importante fator de defesa do que há ali de mais precioso: a flora, a fauna, a natureza como um todo”. Porque, segundo ele, “fazer uma fábrica, qualquer tonto pode fazer; mas quem faz um filhote de garça?” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 75).

Segundo José Hamilton Ribeiro, “um grande pesadelo dos defensores do Pantanal vem de duas novas atividades na região: usinas de álcool e garimpo”. De acordo com a reportagem, no período existiam dez usinas de álcool na periferia do Pantanal (ou “peripantanal”) sem que estivesse proibida a instalação de outras, pelo menos no Norte (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 75). A situação era de calamidade, pois, segundo o autor:

Saiu claramente de uma delas o veneno, em forma de vinhoto, que provocou a primeira mortandade de peixes no rio Paraguai – a água-mãe do sistema pantaneiro. É obrigatório construir tanques de decantação de vinhoto nas destilarias, mas os “acidentes” parecem até planejados. - Fica mais barato pagar a multa pelo “acidente” do que fazer mais tanques e dar destino útil ao resíduo – diz Carlos Yamashita, do IBDF (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 75).

Além disso, a reportagem descreve que “as usinas precisam também aplicar muito herbicida nos canaviais e a possibilidade de essa substância acabar na água dos corichos e balas – e depois nos peixes, biguás, nos tuiuiuís... - não pode ser negada” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 75-76). A denúncia de contaminação por esses poluentes é acompanhada de outra, o garimpo com o depósito de mercúrio:

Quanto ao garimpo de ouro, o problema é duplo: primeiro, destrói fisicamente os rios, lagos e vazantes, ao esburacar tudo e fazer descer lama e areia para as águas; segundo, o mercúrio. Usado no processo de apuração do ouro, o mercúrio escorre para a água. Absorvido pelos peixes, esse metal pesado – que o organismo não assimila – va-se acumulando até resultar numa doença nervosa chamada “Síndrome de Minamata”, que leva a morte depois de provocar tremores incontroláveis (o nome da doença vem da ilha de Minamata, no Japão, quando foi descrita pela primeira vez ao contaminar pescadores). Do peixe, o mercúrio passa para os pássaros carnívoros e, se chegar ao homem, é ele quem recebe a carga da doença (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 76).

Assim, conclui a reportagem, “a grande ameaça mesmo é a ‘poluição humana’”. Depois de reunir essa quantidade expressiva de dados científicos e aqueles coletados pela própria equipe em contato com o ambiente, a reportagem mostra que todos esses fatores constituem uma grave ameaça à flora e à fauna pantaneira. Nas palavras do autor da reportagem, “a grande ameaça ao

Pantanal é mesmo a ‘poluição humana’; se a área está preservada até hoje, é porque ainda é pouco povoada” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 76).

O que estava mudando, uma vez que a população de Poconé teria crescido 50% nos quatro anos anteriores a reportagem, “em função dos duzentos ‘moinhos de cascalho’ que se estabeleceram em volta da cidade”, segundo o autor. Sendo que, “os homens que vieram garimpar dizem que, mesmo terminando o ouro, poderão ficar por ali como bóias-frias da usina de álcool inaugurada não faz muito tempo”. Junto a isso, a reportagem considerou que “o asfaltamento da Campo Grande-Corumbá vai levar mais gente para a ‘Cidade Branca’ (Corumbá) e já há grupos econômicos – inclusive no governo! – falando em estabelecer um ‘polo siderúrgico’ no Pantanal” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 76).

“Ai pode ser a gota d’água”, salientou o autor. De acordo com Ribeiro, “o bicho homem, principalmente um bicho homem como o nosso, que não tem escola nem saúde, desprotegido e despreparado, quando se junta arrasa tudo”. E acrescenta: “muitas vezes nem é por maldade ou conscientemente: o Tiête em São Paulo era um dos mais lindos rios do país – hoje, é uma argamassa escura e fétida. E não é que o paulista não gosta de pescar...” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 76).

Na conclusão da reportagem, José Hamilton Ribeiro elenca algumas possíveis soluções para salvar o Pantanal, que “por sua riqueza de água, fauna e flora, é – tecnicamente – uma ‘reserva do patrimônio da humanidade’, segundo os critérios da União Internacional para a Conservação da Natureza”, essas medidas deveriam ser tomadas também pela sociedade em geral (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 76). O autor conclui dizendo que “dá tempo de salvar o Pantanal: basta querer”. E acrescenta que “o homem ainda não o destruiu completamente porque, segundo diz um poeta de Corumbá, ‘se Deus é brasileiro, /todo santo é pantaneiro/ e protetor desse lugar’” (GLOBO RURAL, n. 16, 1987, p. 78).

Na complexificação das questões sobre a modernização da agricultura, principalmente em função das críticas ao movimento geopolítico e tecnológico chamado de Revolução Verde, as respostas do próprio mundo técnico-científico e cultural ligado à modernização das atividades agropecuárias foi construindo posições discursivas que se pode chamar de “distais”, nas quais agricultura se encontrava com ecologia, com saúde, com economia, com cultura, enfim, com outros temas por vezes dispersos ou invisíveis em momentos anteriores.

O discurso ecológico pautado pela revista, nesse sentido, não está distante da perspectiva de comodificação da natureza e do contato lucrativo com o mundo natural, inclusive quando a revista incorpora as experiências turísticas como plenamente viáveis do ponto de vista econômico.

Trazer a revista *Globo Rural* para essa análise significa localizá-la no debate recente sobre ecologia e mundo rural. Em muitos momentos, a revista emitiu opiniões sobre essa temática, gerando até mesmo conflitos dentro de seu conselho editorial. Em junho de 1986, a estreita amizade entre o ambientalista brasileiro, José Lutzenberger, e o editor de *Globo Rural*, João Costa, levaria a publicação de uma ampla reportagem de cunho ecológico, criticando o manejo do cancro cítrico visto por ele como inadequado por depredar o meio ambiente.

João Costa esforçava-se, dentro da *Globo Rural*, para publicar matérias ‘protecionistas’, o que não era tranquilo, já que os maiores anunciantes da revista eram empresas de agrotóxicos. Dessa forma, embora contasse com esforço de vários jornalistas e editores ligados a posturas críticas em relação à ecologia, a narrativa da revista sobre este tema é, na maioria das vezes, superficial. Como destaca Garrard (2006, p. 6), em nome do progresso e do desenvolvimento econômico, ambientalistas superficiais teriam assumido “posturas de transigência para com a ordem socioeconômica dominante”, afirmando ainda que “os partidos políticos têm de enaltecê-lo, pelo menos da boca para fora, e as indústrias reagem de maneiras que vão desde modificações dispendiosas de processos de produção até medidas “verdes” meramente cosméticas”.

Conclusão

Nesse sentido, parafraseando Donald Worster (1991, p. 210) “os humanos são animais que carregam ideias, assim como ferramentas, e uma das mais abrangentes e mais conseqüentes delas tem o nome de ‘natureza’”. A narrativa que a revista *Globo Rural* propôs aos leitores e leitoras, e a todo o país, contrastava linguagens e aspectos do discurso ambientalista do período aos interesses econômicos de grupos que financiavam suas publicações, especialmente os anunciantes de fertilizantes, insumos e maquinário.

De um lado, fica evidente que um grupo de editores e jornalistas construiu um viés ambientalista no periódico, principalmente José Hamilton Ribeiro. Este, enquanto editor chefe da revista em sua primeira década de circulação, atuou como articulador de pautas que visavam abordar temas ligados à defesa do meio ambiente. Em contrapartida, essa narrativa foi moldada para atender também ao objetivo de modernização da agricultura brasileira.

De acordo com a revista, os avanços que a modernização possibilitava, principalmente com uso da tecnologia, enquadrava o país nos moldes produtivos da agricultura mundial. Os produtores deveriam focar em alcançar maior rentabilidade, visto que a mecanização permitiria ampliar as áreas cultivadas e a escala de produção. As indústrias de equipamentos e insumos passaram a pressionar, direta ou indiretamente, os trabalhadores e trabalhadoras rurais a se modernizar, visto almejarem uma venda cada vez maior.

Mais precisamente, a “natureza” não é uma ideia, mas muitas ideias, significados, pensamentos, sentimentos, empilhados uns sobre os outros frequentemente da forma menos sistemática possível (Worster, 1991, p. 210). A *Globo Rural* pode ser vista nesse período inicial de difusão como um espaço de circulação de ideias e significados sobre a proteção ambiental, dentro da elaboração de um projeto de modernização agrícola.

Como observado na reportagem *O Grito do Pantanal*, da edição 16 da revista, linguagens e símbolos elaboram significados para o ambiente, para a fauna e flora, e para a crise ambiental, assim como em outras reportagens, onde se deu destaque para campanhas em prol do meio ambiente. Todavia, em vários momentos, a revista conclama os agricultores a largarem as enxadas, as antigas ferramentas, para aderir à tecnologia, ao agrotóxico e ao progresso, destinando a preservação ambiental ao segundo plano.

A revista *Globo Rural* construiu uma narrativa que incluiu a proteção ambiental a um projeto de modernização agrícola, destacando em suas páginas falas de leitores e leitoras, de seus editores e até mesmo de cientistas e pesquisadores. Elaborando, a partir daí, significados para a “natureza”. Esta é vista de forma diversificada, vai além do significado de “mundo natural” ou “ambiente físico” e se torna um sentimento, uma percepção cultural, ou mesmo uma maneira de se relacionar com o ambiente e de empregar significados a este.

Desde sua primeira edição, a revista *Globo Rural* chamou a atenção para temas ligados a preservação ambiental e ecologia, e buscou aliá-los a “salva-guarda” dessa natureza a que tanto prezam os leitores e os produtores do impresso. Entretanto, a tese que defendo nesse trabalho, é de que o processo de construção da ideia de rural é expressa em *Globo Rural* não só na propaganda da memória e dos costumes rurais, mas na concepção de natureza e de preservação ambiental, dentro de um projeto maior que é o de modernizar o rural e aquele identificado como homem do campo.

As raízes rurais são recuperadas pela memória de homens e mulheres, urbanos e rurais, e recebe destaque o valor da relação com a natureza no campo. Nesse movimento, destaco que a natureza, ou mesmo a “dimensão ambiental”, estaria condicionada a ação do processo de globalização sob as áreas rurais. Assim, essa dimensão ambiental da globalização age para tornar as áreas rurais cada vez mais produtivas, seja através da agricultura, seja através do turismo rural.

O contexto que envolve essa relação, entre a retomada das raízes rurais recuperadas e a ação do processo de globalização, é complexo. Difícil será, pois, identificar a possibilidade de se alcançar um equilíbrio viável, e se tal balança penderá para um dos lados. Principalmente, porque é a qualidade da própria relação humana com a natureza que está em jogo nesse campo de disputa entre essas duas forças.

Referências Bibliográficas:

- APOENA. Pantanal (Almanaque Brasil Socioambiental – ISA/2008). Disponível em: <<http://www.apoena.org.br/biomas-detalle.php?cod=219>>. Acesso em: 12 agos. 2019.
- CERBINO, A. L. Tempos de elegância: memória e história nas páginas da revista Rio. **Revista Brasileira de História da Mídia**. Guarapuava, v.4, n.1, p.51-60, jan.-jun. 2015.
- DE LUCCA, T. R. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, C. B. (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 111-153.
- _____. MARTINS, A. L (orgs.) **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.
- GANEM, R. S; DRUMMOND, J. A; FRANCO, J. L. **Ocupação Humana e Impactos Ambientais no Bioma Cerrado**: dos bandeirantes à política de biocombustíveis. IV Encontro Nacional da Anppas, Brasília, 2008. Anais.... p.01-20.
- GARRARD, G. **Ecocrítica**. Brasília: Editora da UnB, 2006.
- _____. Ecocriticism and education for sustainability. **Pedagogia**. São Paulo, v.7, n.3, p. 359-383, 2007.
- HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- KLANOVICZ, J. O Brasil no mundo rural doente: a construção do agricultor na literatura em dois momentos da história brasileira (1914 e 1970). **Luso-Brazilian Review**. Wisconsin, v.44, n.1, p.87-123, 2008.
- _____. Bioregionalismo, modernismo e escrita da natureza: uma leitura sobre as obras de história local e agricultura moderna no Sul do Brasil. In: SOCHODOLAK, H.; KLANOVICZ, J.; ARIAS NETO, J. M. (orgs.) **Regiões, imigrações, identidades**. Ponta Grossa: Editora da ANPUHR, 2011. p. 35-52.
- KLANOVICZ, L. R. F. Com a palavra, os leitores. In: PEDRO, J. M. (org.). **Práticas proibidas: práticas costumeiras de aborto e infanticídio no século XX**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003. p. 275-288.

PÁDUA, J. A. **A Mata Atlântica e a Floresta Amazônica na Construção Histórica do Território Brasileiro.** XXVII Simpósio Nacional de História/Conhecimento Histórico e Diálogo Social, Natal, 2013. Anais.... p.01-12.

WORSTER, D. **Para fazer história ambiental.** Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v.4. n.8, p.198-215, 1991.

Fontes:

GLOBO RURAL, ano 1, nº1, Rio de Janeiro: Rio Gráfica, 1985

GLOBO RURAL, ano 2, nº13, Rio de Janeiro: Rio Gráfica, 1986

GLOBO RURAL, ano 2, nº15, Rio de Janeiro: Rio Gráfica, 1986

GLOBO RURAL, ano 2, nº16, Rio de Janeiro: Rio Gráfica, 1987

Os estudantes e as lutas pela democracia: o movimento estudantil e Montes Claros – MG nos anos 1980

Students and the struggles for democracy: the student movement in Montes Claros – MG in the 1980s

Andrey Lopes de Souza

Doutor em História
Universidade Federal de Uberlândia
adyhistoria@yahoo.com.br

Recebido em: 22/04/19

Aprovado em: 16/08/19

Resumo: A década de 1980 é lembrada como momento de efervescência dos movimentos sociais urbanos. Marcado pelo fim da ditadura militar e as lutas pela democracia, essa década marca um conjunto de mobilizações que (re)configuraram as formas de organização de diversos sujeitos sociais. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo analisar as movimentações estudantis em Montes Claros-MG, na década de 1980, especialmente no que toca as lutas contra a ditadura militar e na ocupação de espaços como diretórios estudantis, editoriais de jornais e partidos, dentre outros. Esse período foi marcado pela crescente industrialização e urbanização de Montes Claros, sendo que os estudantes secundaristas e universitários organizaram-se e posicionaram-se movimentando e ocupando diversos espaços na cidade. Ao fim, é possível perceber que os estudantes disputaram espaço na luta pela democracia, protagonizando manifestações pelo fim da ditadura, bem como o direito de participar da construção de uma sociedade democrática.

Palavras chave: História social; Movimentos sociais; Estudantes.

Abstract: The 1980s are remembered as a moment of effervescence of urban social movements. Marked by the end of the military dictatorship and the struggles for democracy, this decade marks a set of mobilizations that (re) configured the forms of organization of various social subjects. In this sense, the present work aims to analyze student movements in Montes Claros-MG, in the 1980s, especially regarding the struggles against the military dictatorship and the occupation of spaces such as student directories, newspaper and party editorials, among others. This period was marked by the growing industrialization and urbanization of Montes Claros, and the high school and university students organized and positioned themselves moving and occupying various spaces in the city. In the end, it is possible to see that students disputed space in the struggle for democracy, leading protests for the end of dictatorship, as well as the right to participate in the construction of a democratic society.

Keywords: Social History; Social movements; Students.

Introdução

Os anos 1980 são lembrados como um momento de efervescência dos movimentos sociais urbanos. O findar dessa década é marcado mundialmente pela queda do muro de Berlim (1989) que, de certo modo, é referenciada como marco fundamental que expõe o suposto “fim das utopias” e das movimentações coletivas. Nesse caso, é necessário deslindar os movimentos sociais que ocorreram nesse momento, no Brasil, a fim de analisar o constante fazer-se desses movimentos em um período marcado por incertezas quanto ao futuro do país. Na presente produção, foi escolhido o movimento protagonizado pelos estudantes, com objetivo de perceber as diversas formas assumidas pelo movimento na cidade, seja na luta contra a ditadura, seja na ocupação de diversos espaços como editorial de jornais, associações de bairro ou partidos. Como a história é um elemento fundamental para se pensar o presente, concordo com Déa Fenelon (2006) quando ressalta o direito à memória como uma reivindicação vital que é capaz de promover a diversidade e as diferenças. Esse exercício contribui para entendermos nossa sociedade, principalmente quando visualizamos o movimento dos estudantes, em que grande parte desses sujeitos hoje está em outros movimentos, lutas e espaços. Como aporte metodológico utilizamos entrevistas com partícipes do movimento estudantil local, bem como de jornais que circularam na região, a saber, o Jornal do Norte e o Jornal Diário de Montes Claros.

Nos anos 1980, Montes Claros¹ possuía uma faculdade particular intitulada Fundação Norte Mineira de Ensino Superior-FUNM. Os universitários eram representados pelos diretórios acadêmicos que se organizaram em torno de cada uma das quatro faculdades, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; a Faculdade de Medicina; a Faculdade de Direito e a Faculdade de Administração e Finanças. O Diretório Central dos Estudantes-DCE era o órgão máximo de representação universitária. Dentre os secundaristas, os grêmios escolares representavam os

¹ O município de Montes Claros, pertence ao Norte de Minas Gerais, contando, segundo o censo de 2006 com uma população de 588321 habitantes. No século XX, a cidade vivenciou movimentos migratórios e a industrialização. A chegada de novos moradores, mesmo que temporários, para Montes Claros ocorre desde a primeira metade do século XX, quando correntes migratórias vindas do noroeste de Minas Gerais e do Nordeste com destino ao Sudeste do país, em passagem por Montes Claros, acabavam aqui se instalando na cidade. Montes Claros era um ponto de parada para esses migrantes, sendo que, muitos deles, por não possuírem condições para prosseguir a viagem, que durava dias, acabavam por permanecer na cidade. Outro fator que contribuiu para a chegada de novos moradores na cidade foi a atuação da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE. Esse órgão foi criado em 1959, pela lei 3.902, sendo que a partir de 1963 o Norte de Minas foi integrado oficialmente à Área Mineira da Sudene – AMS – e à Área Mineira do Polígono das Secas – AMPS. Com os incentivos fiscais da SUDENE, várias indústrias foram instaladas na cidade, o que contribuiu para a urbanização de Montes Claros.

estudantes, sendo que o Diretório dos Estudantes de Montes Claros-DEMC, era a entidade máxima de representação dos mesmos. Nos anos 1980 esse ambiente constituía o lugar de enfrentamento das questões cotidianas relacionadas ao bairro, à educação, ao lazer e à saúde, sendo que, nesse momento, os estudantes lutaram e improvisaram formas de luta na disputa pelo direito à cidade e pela defesa da cidadania e da democracia.

Cidades e estudantes: disputas de memórias

Ao pesquisar as edições do *Jornal do Norte*² publicadas ao longo dos anos 1980, rastreamos diversas aparições dos estudantes que transitavam pela cidade, imprimindo os rastros de suas vivências pelos lugares por onde passavam. Essas notícias indicam outras cidades e sertões diferentes dos representados pelo discurso oficial na atualidade. Memórias alternativas ganham expressividade nas páginas da imprensa que, sendo produzidas pelos estudantes, formulam e projetam o constante fazer-se do movimento estudantil.

Apesar da existência de grupos ligados à elite composta por fazendeiros e advogados da cidade, no *Jornal do Norte*, bem como em outros periódicos, havia pessoas que compartilhavam de vários projetos acalentados pelos estudantes, além da presença de ex-militantes estudantis que compunham o quadro de jornalistas dos periódicos locais, o que facilitava a divulgação das ações do movimento. O *Jornal do Norte*, conhecido como jornal de oposição à administração local no início dos anos 1980 era ligado ao MDB, momento esse em que Antônio Lafetá, representante do ARENA estava no poder municipal, o que vai ser revisto em 1982, com a eleição de Luiz Tadeu Leite.

Em outros momentos, a Ditadura se fez presente na cidade de Montes Claros. Evidentemente não fomos os primeiros a apontar sociabilidades calcadas a partir da repressão e censura do regime militar. Evelina Oliveira, no livro *Nova Cidade, velha política* mostrou o clima de repressão vivido pelos estudantes da cidade nos anos 60. As áreas urbanas de Montes Claros, nos anos 60, foram “palco do início da organização estudantil. Mesmo com a atuação restrita a um pequeno grupo, não deixaram de se embalar pelo canto Nacional reformista. Desenvolveram um

² O *Jornal do Norte*, hoje extinto, é conhecido na cidade por ter sido ligado ao então vereador de Montes Claros Luiz Tadeu Leite e ao MDB, partido de oposição à administração local, sendo que o *Jornal Diário de Montes Claros* representaria a gestão que estava na prefeitura até o ano de 1982 – eleição de Tadeu Leite para prefeito da cidade. Entretanto, essas ideias pouco nos podem dizer sobre as relações construídas entre o movimento e a imprensa montes-clarense.

trabalho assistencialista com algumas incursões pelos bairros mais pobres; e sofreram vários tipos de repressão [...]” (OLIVEIRA, 1994, p. 128)

Essas memórias vêm à tona principalmente no momento das entrevistas, em que os entrevistados têm a oportunidade de serem ouvidos por alguém que, por meio de uma pesquisa, acaba por atribuir notoriedade a essas experiências e os escolhe para falar. No caso do movimento estudantil, muitos dos sujeitos que participaram dessas manifestações ou viveram nesse período, hoje, transitam pela Unimontes³ e pela cidade de Montes Claros. Quando essas pessoas se encontram, há o reforço de referência a episódios que os levam a relembrar o passado. Márcia Beatriz, que hoje é professora da Unimontes, procurou atribuir sentido a suas experiências ao narrar um encontro com Lourdes, diretora da FAFIL, em meados da segunda metade da década de 1980. Nos últimos minutos da entrevista, sem que fosse realizada uma pergunta, de forma livre e espontânea, ela relembrou esse episódio que expressa um dos momentos mais expressivos do enredo:

Esses dias eu encontrei a D`Lourdes. Ela era, na época, a diretora na FAFIL. Aí, ela brincou com uma pessoa: ‘Ah você conhece a Bia?’ ‘Conheço, ela já carregou até meu caixão’ (Risos). Então, nós já fizemos enterro de muita gente, dela inclusive. Fazíamos mesmo. Aí, pelo fato d`eu estar envolvida com arte, com teatro, então, sempre que tinha essas manifestações... Mas, assim... Vamos lá! Aí, levava caixão, levava flores... Então, tinha esse tipo de movimento, que, hoje, eu acho que perdeu muito, assim, n`é. Eu acho que o movimento estudantil era mais irreverente na época (XAVIER, 2008).

Atualmente, Márcia Beatriz encontra-se em posição similar à ocupada por Lourdes em meados de 1987, pois constitui o quadro de funcionários da Unimontes. Desse modo, o encontro com a antiga professora se dá sob outras formas de sociabilidades, marcadamente pela expressão de outros valores, visto que sua atual condição assim exige. Os episódios de enterro citados indicam algumas dessas outras memórias que conferiam outras formas ao movimento estudantil. Essa aproximação dos estudantes com a arte é o indicativo mais visível da produção de formas alternativas de intervenção no social. Ao relembrar esses momentos, ela equipara o movimento de ontem ao de hoje e vislumbra, assim, novos conceitos e novas práticas de movimento estudantil a emergir na cidade, em um espaço marcado ora pela negociação, ora pelo conflito, e demarcação de fronteiras e territórios de ação.

³A FUNM foi criada em 1962 e transformada em Unimontes no ano de 1989.

Assim, os estudantes transitavam pelas ruas, bairros, praças, instituições e movimentos da cidade, construindo redes de informação e interconexão com os diversos grupos sociais. A faculdade contribuía para esse trânsito, visto que, entre seus alunos, havia pessoas de várias procedências, estudantes que trabalhavam, filhos de fazendeiros, de políticos e de grandes empresários locais. Além do mais, muitos dos ex-estudantes da FUNM tornaram-se jornalistas e redatores dos periódicos da imprensa local, bem como escritores. Essa acabou por se tornar uma teia de relações que promovia maior mobilidade para o movimento estudantil na cidade.

Nesse sentido, a imprensa, as poesias e as fontes orais indicam um constante movimento de produção, de reforço e de renovação de projetos e memórias hegemônicas e também dissidentes que, em guerras de memórias, procuravam dar visibilidade a experiências distintas. Na tabela abaixo, podemos rastrear as diversas menções do Jornal do Norte quanto às ações estudantis, ao longo dos anos 1980:

Tabela 1:

Tabela de notícias publicadas no Jornal do Norte referente ao movimento estudantil da cidade de Montes Claros na década de 1980											
Ano	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	
Notícias											
Entrevista com líderes estudantis	01	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
DCE	13	11	17	20	09	16	01	29	60	01	
Das	09	16	04	05	06	07	02	03	08	01	
Demc/grêmios/secundaristas	16	04	01	X	01	01	01	12	09	X	
Eventos culturais e esportivos	04	11	12	17	03	12	01	05	09	03	
Manifestações Específicas	23	26	04	08	11	15	03	24	08	02	

Manifestações não Específicas	04	X	01	01	04	X	02	14	01	X
Movimento estudantil e outros segmentos da sociedade	08	X	02	X	02	X	01	09	02	01
União entidades estudantis diversas	06	21	06	08	02	09	05	24	03	01
Chamadas eleições e posses	07	03	05	04	X	04	X	04	03	X
Questões internas	06	09	01	X	01	01	X	04	04	X
Denúncia a instituições ou pessoas	01	07	09	03	X	01	03	08	02	02
Total	98	108	62	66	34	66	19	126	55	11

FONTE: Jornal consultado no Arquivo Pessoal de Américo Martins Filho.

Para rastrear as ações dos estudantes de Montes Claros utilizamos principalmente o Jornal do Norte que, ao longo da década de 1980, publicou diversas matérias e notícias a respeito do assunto. As entrevistas realizadas com participantes do movimento revelam uma miscelânea de posicionamentos e sociabilidades construídas entre o movimento estudantil e a imprensa na cidade. Marcos Fábio Martins de Oliveira, ex-presidente do DCE, em entrevista sobre a relação entre o ME e a imprensa, disse:

o DCE estava sempre presente na imprensa, né? A imprensa de Montes Claros sempre teve uma receptividade muito boa para com o movimento estudantil. Grande parte dos jornalistas foram estudantes ou tinha simpatia pelo movimento estudantil e, então, as coisas eram bem repercutidas em termo de reportagem pelo DCE. (OLIVEIRA, 2006)

Marcos Fábio de Oliveira comentou que, na sua gestão de 1987, eles sempre estavam em busca da imprensa, já que o número de funcionários dos jornais era pequeno e para eles aparecerem tinham de “correr atrás”. A existência de estudantes e ex-estudantes da FUNM que trabalhavam na imprensa facilitava a publicação de notícias sobre o movimento. Marcos Fábio Oliveira também era estudante do curso de Economia da FADEC e independente – não possuía ligação partidária

–, como se dizia naquele momento. Tal fato facilitava uma maior receptividade para divulgação de suas ideias.

Já Eurípedes Xavier, presidente do DA-FAFIL em 1988, indica relações diferentes, ao afirmar que a imprensa apenas se abria ao ME em um fato que fosse de interesse e impacto social, como o caso da luta contra a instalação do depósito de lixo atômico em Montes Claros. Ele sublinha que, pelo fato de o processo democrático no Brasil ainda ser incipiente, os riscos à ordem institucional ainda existiam, para

grande parte da imprensa. Ela ainda via no movimento estudantil um certo ‘q’ de subversão, viam os dirigentes das entidades estudantis de certo modo ainda como subversivos que podiam trazer algum risco à sociedade. E ela, portanto, se abria muito pouco para o que o movimento estudantil fazia. Sempre foi uma relação de certa dificuldade entre o movimento estudantil e a imprensa. (XAVIER, 2006)

Os líderes estudantis expressam posições diferentes quanto à cobertura da imprensa aos movimentos estudantis na cidade. Eurípedes Xavier era um estudante de posições esquerdistas, nesse momento filiado ao PCdoB, partido do qual, hoje, é um dos principais representantes no Norte de Minas Gerais – e pelo qual foi eleito para vereador de Montes Claros por vários mandatos. Desse modo, a tabela acima, com o rastreamento de alguns dos tipos de reportagem publicadas no Jornal do Norte sobre o movimento estudantil, vale como subsídio para compreender o panorama do período.

Comparando o número de reportagens publicadas em 1987, que foi o ano da gestão de Marcos Fábio, com o ano da gestão de Eurípedes Xavier, em 1988, percebemos um maior número de reportagens no primeiro ano citado. Com relação ao Jornal do Norte, é perceptível, por meio até mesmo das notícias publicadas, que, quanto maior fosse o conhecimento de pessoas que trabalhassem nos periódicos, bem como o não envolvimento do diretório com grupos e partidos afinados ao discurso esquerdista, maiores poderiam ser as chances de publicações sobre o movimento. No caso da gestão de Marcos Fábio Oliveira, é notória a maior efervescência no DCE quanto à participação estudantil, bem como a preocupação em aparecer na imprensa para divulgar as ações do ME universitário.

Os jornais que circularam na cidade nos anos 80, a saber, o Jornal do Norte, o Jornal Diário de Montes Claros e o Jornal de Montes Claros, muito colaboraram para a estruturação e divulgação das ações estudantis. As diversas lutas e bandeiras que o movimento estudantil empunhou ganharam as páginas da imprensa montes-clarense, já que não apenas as passeatas foram divulgadas,

mas também os diversos eventos culturais e esportivos, as chamadas para eleições das entidades, dentre outras notícias.

No entanto, não apenas foram editadas notícias que construía percepções e memórias positivas do Movimento Estudantil - ME, mas também reportagens depreciativas e negativas. No Jornal do Norte, é perceptível o número de notícias que diziam respeito a questões internas ao ME, como partidização, dentre outras. A tabela também mostra que, no início da década de 1980, em especial nos anos de 1980 e 1981, apareceu um número maior de notícias referentes ao meio estudantil, o que indica que esse período foi um momento de tentativa de “retomada” do ME na cidade. De 1980 a 1983, houve um número considerável de publicações a respeito da “retomada” das ações estudantis – grande parte das notícias referentes ao Diretório do Estudantes de Montes Claros-DEMC (movimento secundarista) no início dos anos 80 foi de críticas e denúncias de corrupção. Desse modo, esse início de década foi marcado não somente pela “retomada”, mas pela reestruturação interna do ME. Começou a discutir-se cada vez mais a esfera interna para haver tal retomada.

No ano de 1984, houve uma diminuição considerável do número de reportagens, o que é estranho, pois se tratava do período da campanha pelas eleições diretas para presidente da República. O que pode ser explicado pelo fato de que os meses de abril, maio e junho do referido jornal não puderam ser disponibilizados para consulta, visto que estão em péssimo estado de conservação. Por meio da tabela, percebemos que, com o fim da Ditadura Militar, houve uma diminuição do número de reportagens, sendo somente no ano de 1987, na gestão de Marcos Fábio de Oliveira no DCE, que houve uma aparição maior do ME. O fazer-se do movimento vai ocorrendo com a renovação constante dos quadros estudantis, entre idas, vindas, recuos, acomodações e deslocamentos.

A fala de Eurípedes Xavier indica os meandros da relação movimento estudantil, imprensa e Ditadura. Esse é um posicionamento e uma fala diferente da passagem dita por Marcos Fábio. Lipa Xavier participou e foi filiado a diversos grupos de esquerda, como o PCdoB, e integrou a Associação dos Grêmios de Montes Claros-AGREMOC, instituição que, no início dos anos 80, recebeu várias críticas por controlar o DEMC, ao contrário de Marcos Fábio Martins de Oliveira, que se dizia “independente” à época. Por isso suas experiências foram diferentes e, hoje, os dois entrevistados ocupam lugares distintos na sociedade montes-clarense. Eurípedes Xavier foi vereador eleito pelo PCdoB em Montes Claros nos mandatos, 2001-2004 e 2005-2008, e Marcos

Fábio, atualmente, é professor da Unimontes. Desse modo, os referenciais para interpretação do passado são outros, ou seja, as marcas do estudante esquerdista acompanham com maior força o militante do PCdoB do que o estudante independente. Isso parece mais visível quando Lipa Xavier afirma, sobre a imprensa, que “Ela ainda via no movimento estudantil um certo ‘q’ de subversão, viam os dirigentes das entidades estudantis de certo modo ainda como subversivos que podiam trazer algum risco à sociedade.” (XAVIER, 2006) Mesmo nos anos 1980, em Montes Claros, a censura e, porque não dizer, a Ditadura, não deixa de se fazer presente nas falas dos estudantes e em suas trajetórias.

Ao relembrar os anos 80, é notória a referência à campanha “Diretas Já”, às greves do ABC paulista, à fundação do Partido dos Trabalhadores, à abertura política em 1985 e à Assembleia Nacional Constituinte de 1988. Esses episódios expressam um conjunto articulado de movimentações que conferiam ritmo à sociedade brasileira e à cidade de Montes Claros, nas lutas pela democracia, e indicavam a formulação de projetos que questionavam o poder instituído em 1964.

As maneiras de questionar as variadas formas cerceadoras vigentes na sociedade se deram por meio da negociação e do conflito. Em Montes Claros, os tentáculos da Ditadura Militar se fizeram presentes por meio das diferentes instituições existentes na cidade, como as faculdades, a prefeitura, a imprensa e outros. Essas formas de desarticulação dos movimentos sociais existentes na cidade constituíam expressões que instituía anseios projetados por uma elite governante composta por médicos, advogados e fazendeiros que almejavam ser os construtores e narradores da história da região e, por vezes, iam ao encontro de práticas cerceadoras utilizadas pelos governos militares. Desse modo, eles estavam presentes nos jornais, na TV, na prefeitura, nas faculdades, dentre outras instituições, em um espaço marcado pela negociação e pelo conflito, pois nesses mesmos lugares havia simpatizantes dos movimentos sociais existentes na cidade. Por isso consideramos importante tratar minuciosamente as formas de questionar o poder instituído, por se tratarem de configurações e formulações de projetos que movimentam a história como um campo de possibilidades reais e imaginárias, vividas e acalentadas pelos sujeitos sociais que transitavam na sociedade brasileira. Os elementos que compõem o controle social e as formas alternativas opostas não se articulam de um dia para o outro, inadvertidamente, mas constituem “projetos historicamente vivenciados em experimentações” que, comumente, têm conexão com uma correlação de forças elaboradas no social, significando imposições de desejos sobre projetos

dissidentes, “ainda que perdedores, exprimem vontades, visões e perspectivas do real”.(VIEIRA, PEIXOTO e KHOURY, 1991, p. 8)⁴.

A questão da Ditadura Militar esteve presente na trajetória do movimento estudantil em Montes Claros. Nos primeiros meses do ano de 1980, o presidente do DEMC, Paulo Ribeiro, organizou uma caravana para o Encontro Nacional de Estudantes Secundaristas – ENES –, realizado em Belo Horizonte. No I ENES, havia sido decidido que o dia 28 de março de 1980 seria o Dia Nacional de Luto em memória do estudante secundarista Edson Luiz Lima Souto, morto durante o embate entre a polícia militar e os estudantes no restaurante Calabouço, que participavam de uma manifestação da Frente Única dos Estudantes do Calabouço – FUEC –, pela diminuição do preço das refeições no ano de 1968.⁵ A UBES foi “reconstruída” no final do ano de 1981, em Curitiba. Antes desse ano, em 1979, no congresso de “refundação” da UNE, realizado em Salvador, os secundaristas presentes aproveitaram a ocasião para marcar o I ENES, a ser realizado naquele mesmo ano, em Belo Horizonte. A participação dos secundaristas norte-mineiros nos ENES indica a ligação destes com projetos vivenciados pelo movimento estudantil no país.

Na terceira página dedicada a assuntos da cidade, o Jornal do Norte, no dia 21 de março de 1980, em notícia, discorreu sobre o movimento e publicou trechos de panfleto distribuído pelo DEMC na cidade, que convocava os estudantes para o Dia Nacional de Luta e Luto em memória ao secundarista Edson Luiz:

Há 12 anos atrás, no dia 28 de março de 1968, tombou um herói estudantil, vítima da Ditadura. A polícia da Ditadura, assassinou o nosso colega Edson Luiz que na época, contava com apenas 19 anos de idade. O objetivo deste ato desumano, foi calar uma boca que gritava por um futuro melhor, uma mente consciente que clamava por melhores condições de ensino, por um ensino voltado por interesses populares! (Jornal do Norte, 1980a, p. 3).

⁴ Em relação à ideia de transição da Ditadura para a democracia, tida como aceita pela maioria dos livros didáticos, considero que aparte a história – em um jogo de exterioridade do que é mais genuíno em sua constituição – do processo. Sidney Chalhoub, no momento em que analisou a chamada “transição” do modo de produção escravista para o trabalho livre no Brasil, advertiu sobre o fato de esse conceito ser problemático, pois ele engessa o movimento da história ao passar uma noção de previsibilidade e linearidade. Assim, como ele, “prefiro, então, falar em ‘processo histórico’, não em ‘transição’, porque o objetivo do esforço aqui é, pelo menos em parte, **recuperar a indeterminação**, a imprevisibilidade dos acontecimentos, esforço este que é essencial se quisermos compreender adequadamente o sentido que as personagens históricas de outra época atribuíam as suas próprias lutas”. (CHALHOUB, 1990 p.20).

⁵No ano de 1968, houve um ato em tributo ao estudante Edson Luiz em Montes Claros. Em março de 1968, em matéria publicada no Jornal Diário de Montes Claros, intitulada “Choque do Batalhão cercou a Universidade prevenindo acidentes”, lê-se que foi realizado ato público em tributo a Edson Luiz. A matéria trouxe aversão ao ato do 10º Batalhão de Infantaria que cercou a Faculdade de Filosofia, local em que se realizava uma missa pela morte de Edson Luiz. Wanda Rocha, em monografia sobre a imprensa montes-clarense na Ditadura Militar, afirmou que cerca de cinquenta soldados estavam de sobreaviso em local pouco iluminado, mas, como o ato foi pacífico, com apenas uma missa e pronunciamento dos estudantes, não houve qualquer incidente. (ROCHA, 2005).

A tentativa de comover os possíveis leitores, principalmente os estudantes, é notória. Em vários lugares e momentos houve manifestações em memória a Edson Luiz que, inclusive, acabou por se tornar uma bandeira do movimento estudantil. Desde sua morte, em 1968, a presença do seu nome foi considerada símbolo da luta contra a Ditadura. A pesquisadora Maria Ribeiro do Valle analisou os textos publicados pela Revista Visão no momento, que, ao abordar o acontecido no ano de 1968, afirmou que “o radicalismo estudantil vai exibi-lo ao máximo para atrair a classe estudantil à luta” (VALLE, 1999, p. 56). A força da memória em torno da participação de Edson Luiz na luta contra a Ditadura explica a escolha desse dia como uma data nacional do movimento estudantil. A promoção desse dia em Montes Claros, pelo DEMC, indica o envolvimento da entidade com as atividades das entidades estudantis nacionais.

Conforme Zuenir Ventura, o estudante Edson Luiz não era um líder estudantil, sendo que sobrevivia graças à alimentação barata do restaurante Calabouço e que, para estudar, recorria a pequenos expedientes, como a limpeza do estabelecimento (VENTURA, 1988). No entanto, sua morte contribuiu para gerar descontentamento entre os estudantes. Na edição do dia 28 de março do Jornal do Norte, foi publicada outra notícia em que um histórico explica os motivos do Dia Nacional de Luta e Luto em Memória a Edson Luiz:

Luto pela morte dos estudantes Edson Luiz, Sônia Maria e o estudante assassinado recentemente no Pará e de todos aqueles que deram a sua vida na luta pela verdade. Luta por um ensino público e gratuito, por mais verbas na educação, pela liberdade de organização e expressão e pelo fim do ensino pago (Jornal do Norte, 1980b, p. 3).

Essa manifestação teve espaço no Jornal do Norte. Não podemos deixar de lembrar que Miguel Vinícius (presidente do DA-FAFIL em 1980) e Felipe Gabrich (presidente do DA-FADEC) compunham o quadro de repórteres do periódico, o que indica que a presença desses militantes nas redações dos periódicos possa ter favorecido a publicação desses textos.

Nessa notícia, há trechos da fala de Paulo Ribeiro, então presidente do DEMC. Além de convocar os estudantes para a manifestação e falar da importância que o ato assumia para o movimento, ele aproveitou a ocasião para dizer que a presença dos estudantes seria “um sinal de que nós estamos unidos e os estudantes unidos jamais serão vencidos”. Esse constituiu um *slogan* do movimento estudantil e das oposições à Ditadura. Não podemos deixar de mencionar que frases de efeito e *slogans* possuem a finalidade de dotar a manifestação de legitimidade e vivacidade nas diversas vezes em que são repetidas, transformando-as em chavões. Quanto mais esses artifícios possuírem elementos que sejam compartilhados pelo grupo, maior sua penetração. Essas frases

têm, então, o objetivo de reafirmar vontades e projetos. No entanto, o pesquisador precisa estar atento ao que está para além da frase de efeito, percebendo o que representa para cada um desses desejos.

O Jornal do Norte, no primeiro dia de abril do ano de 1980, publicou notícia sobre a manifestação que ocorreu na Praça Pio XII, conhecida Praça da Catedral, em região central da cidade. Na notícia, foi publicado que a manifestação esteve sob vigilância de dois pelotões de choque da polícia militar. Tal fato indica que, mesmo em fins da Ditadura Militar, em um período marcado por uma possível abertura política, o ato promovido pelos secundaristas foi visto com desconfiança pela polícia, visto que, realizado ali, seria uma forma de protesto ao poder instituído.

Na reportagem publicada no jornal foi escrito que os padres da cidade se negaram a participar da manifestação. Em virtude da negação por parte do clero local de participar do movimento, “a solução foi uma simples oração comandada voluntariamente pelo ex-secretário municipal da administração, João Luiz de Almeida Filho” (Jornal do Norte, 1980c, p. 3). No texto, publicou-se que Paulo Ribeiro criticou o clero local, acusando-o de inoperante, afirmando, inclusive, estar “decepcionado com os padres que não quiseram celebrar a missa em homenagem aos estudantes assassinados em 68” (Jornal do Norte, 1980c, p. 3). Naquele período, a Teologia da Libertação possuía grande inserção na cidade, principalmente a partir de vários grupos de jovens, com a proposição de equacionar fé e política. No entanto, era uma vertente dentro da Igreja Católica e não representava o pensamento integral do catolicismo. Embora com forte politização advinda da Teologia da Libertação, a Igreja preferia não participar da manifestação, talvez em virtude do caráter contestador ao poder instituído. Esse posicionamento dentro da Igreja indica a correlação de interesses existentes dentro dela.

Ainda foi publicado no jornal que houve a participação de aproximadamente cinquenta estudantes de colégios da cidade, os quais ergueram faixas e cantaram: “mais arroz, mais feijão e menos opressão”, assim como a música “Para não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré. A paródia cantada provavelmente referia-se ao alto custo de vida enfrentado pelos brasileiros nesse momento. O crescimento econômico, que antes era uma das bases propagandísticas da Ditadura Militar, perdia o efeito positivo e ganhava efeito contrário com a inflação e desemprego crescentes. Paulo Ribeiro aproveitou a oportunidade de publicar sua fala no Jornal do Norte e disse: “*as escolas atualmente, são aparelhos que trabalham em favor da Ditadura militar.*”

Disse ainda que o único colégio que apoiou o movimento do diretório foi o Polivalente. Os outros tentaram evitar que os seus alunos participassem” (Jornal do Norte, 1980c, p. 3) [Grifo nosso].

O trecho da reportagem indica que o DEMC, pelo menos nesse momento, não possuía um bom diálogo com a direção das escolas de Montes Claros de uma maneira geral. O mais interessante é que, quando Paulo Ribeiro afirmou que as escolas eram aparelhos que trabalhavam em favor da Ditadura, uma crítica direta a esta foi realizada e editada no Jornal do Norte em abril de 1980. Segundo Fernando Gabeira, aparelhos eram as casas utilizadas para atividades políticas de esquerda. Esse nome era utilizado pela direita para indicar os lugares onde os “subversivos” se encontravam (GABEIRA, 1988). Logo, Paulo Ribeiro colocou a escola como um lugar de disseminação de ideias direitistas, como forma de intervir na formação social e política do estudante.

Na reportagem do Jornal do Norte ainda foi publicado que o DEMC havia solicitado aos partícipes que saíssem em grupos, visto que, naquele momento, no quarteirão ao lado, havia dois pelotões da polícia militar. Conforme representantes do diretório, naquela altura dos acontecimentos, testemunhas eram importantes. Na mesma reportagem, o Sargento Caldeira, que comandou os pelotões da polícia militar, reforçou “que a participação da polícia era mínima e estava ali apenas como prevenção, pois, em sua opinião, em todo local, há maus elementos” (Jornal do Norte, 1980, p. 3). Nesse momento, a Ditadura ainda não havia chegado ao fim, por isso ainda havia certo clima de desconfiança entre os estudantes. O DEMC sempre esteve envolvido em denúncias e críticas, principalmente por disputar a direção do diretório, o que explicava a presença da polícia. Como a Ditadura não havia findado, percebemos que a presença da polícia militar não foi apenas uma forma de acompanhar a manifestação, mas provavelmente havia certa desconfiança de manifestação mais provocativa quanto ao poder instituído.

O tema ganhou novo destaque em editorial publicado no Jornal do Norte, no dia 09 de abril de 1980, intitulado “A vez dos estudantes”, que foi assinado por João Avelino. Temática ligada aos estudantes ganharam espaço no editorial do jornal, o que é de grande relevância nesse processo de luta pelo direito à cidade. Lembrando que o Jornal do Norte, hoje extinto, é conhecido na cidade por ter sido ligado ao então vereador de Montes Claros Luiz Tadeu Leite e ao MDB, partido de oposição à administração local e que se reconhecia nos anos 1980 como partido que agregou sujeitos sociais que defendiam pauta de grupos ligados aos movimentos sociais. No editorial, ele comentou sobre o ato organizado pelo DEMC na Praça Pio XII. Conforme João Avelino, esse ato promovido pelo DEMC, ocorrido com grande participação dos estudantes secundaristas, marcaria

o reencontro da entidade com os seus representados, visto que essa foi a primeira manifestação organizada pelo diretório depois de um período de inoperância na década de 1970. A trajetória da entidade nos anos 1970 não foi pesquisada, mas, vez por outra, em alguns materiais produzidos na década de 1980, há menções que apontam certa paralisação nas atividades do diretório nesse período. Depois do ano de 1968, principalmente após o Ato Institucional 5 – AI-5 – e o Congresso de Ibiúna, em que a polícia política prendeu diversos líderes militantes estudantis, a perseguição e censura quanto ao movimento se intensificou.

O editorial foi escrito em certo tom de crítica às gestões que estiveram à frente do diretório nos anos 1970, visto que foi dito que o ato promovido pelo DEMC, em 1980, poderia significar o retorno do diretório ao seu principal objetivo, a saber, a defesa dos direitos dos estudantes. As críticas não terminaram por aí, pois ainda foi ressaltado que o patrimônio do DEMC era fruto de luta de gestões anteriores ao ano de 1968. Como o ano de 1968 - momento em que o AI-5 foi promulgado -, acabou por transformar-se em um marco, não foi estranho sua referência como temporalidade para reforçar a importância do momento e explicar essas experiências. Ao ressaltar as lutas empreendidas pelas gestões anteriores ao ano de 1968, o editorial ressaltou que a construção da Escola Normal foi reivindicação exitosa do DEMC:

O DEMC sempre desempenhou papel importante dentro da comunidade. Com o advento, entretanto, do regime de exceção, esta entidade tornou-se como a maioria, inteiramente inoperante, servindo apenas a interesses de pessoas que se valeram da marginalização estudantil para tirar altos proveitos financeiros da renda de carteirinhas e em outras realizações em que o estudante foi usado e ludibriado em sua boa fé (Jornal do Norte, 1980d, p. 2).

No editorial, é perceptível a crítica à Ditadura Militar que supostamente havia interferido na dinâmica interna do diretório, principalmente pós-1968. O editorial escancara a presença de interesses particulares na instituição, assim como acusa as gestões pós-1968 de corrupção, passando a entidade, depois desses anos, a ser uma “mera expedidora de carteirinhas e trampolim para seus dirigentes ascenderem-se no campo comercial” (Jornal do Norte, 1980d, p. 2). O tema das carteirinhas em vários momentos ganhou espaço nas páginas do periódico. Acusações de corrupção, envolvendo a venda de carteirinhas, indicam que esse tema está relacionado às disputas dos estudantes pela direção do diretório.

Ainda foi publicado que o estatuto do DEMC nos anos 1970 havia sofrido modificações:

As modificações feitas em sua estrutura administrativa, promovidas por um estatuto padrão, imposto pelo governo, constituem uma verdadeira aberração e um retrocesso na história democrática desta entidade, cuja principal preocupação

a nortear sua filosofia organizada, antes de 1968, era justamente a sua independência, como órgão genuinamente de representação estudantil (Jornal do Norte, 1980d, p. 2).

Quanto aos órgãos estudantis nacionais, a Ditadura Militar interferiu em suas organizações. Após o golpe de 1964, a política educacional se modelou com o constante e rígido controle político-ideológico da educação em todos os setores. A crítica de João Avelino indica que o DEMC foi alvo de diversas interferências em sua estrutura.⁶ O editorial, em todo momento, ressalta o papel do DEMC na história da cidade e pontua a Ditadura como a principal responsável pelo “retrocesso na história democrática da entidade”.

O editor João Avelino ressaltou que a nova diretoria da entidade, representada por Paulo Ribeiro, merece o crédito entre os estudantes, até mesmo porque entre suas primeiras atividades se inclui a criação dos grêmios gerais nas escolas. Ele ainda mencionou: “*não importa que digam que o movimento estudantil é festivo e inconsequente. O que não se pode é impedir a participação e manifestação do estudante no processo de reestruturação democrática do país*” (Jornal do Norte, 1980b, p. 2). [Grifo nosso]. A impressão que considera o movimento estudantil como inconsequente e festivo provavelmente compunha uma forma de ler as experiências estudantis nesse período. No entanto, o editorial chama a atenção para pensar que os estudantes estavam lutando pela reestruturação democrática no país.

O ato público promovido pelo DEMC, inclusive a publicação de notícias e reportagens no Jornal do Norte, também constitui uma forma de luta pela democracia, pelo fato de que os textos publicados possuem forte teor questionador à Ditadura. O espaço obtido pelos estudantes no periódico expressa esse posicionamento do jornal, não esquecendo que entre os seus repórteres estavam militantes do movimento estudantil.

A questão da Ditadura Militar voltou a ganhar destaque no início dos anos 1980 no Jornal do Norte, quando uma série de ataques ocorridos em Montes Claros ganhou as páginas da publicação, ressaltando-se que essa não foi a primeira vez que esse tema da Ditadura ganhou espaço no periódico. Naquele momento, ainda ocorriam atentados aos grupos de esquerda e às bancas de jornal que vendiam periódicos de cunho esquerdista no Brasil. A Ordem dos Advogados do Brasil

⁶ Márcia Pereira da Silva resalta a política educacional da ditadura militar e a interferência da mesma nas entidades estudantis. “A ditadura colocou fora da lei a UNE e toda tentativa política vinda de acadêmicos; tentou dissolver os órgãos representativos dos estudantes secundaristas, os grêmios estudantis, substituindo-os por centros cívicos, cuja orientação cabia ao professor nomeado para ensinar a nova matéria: Educação moral e cívica” (SILVA, 2001, p.53).

– OAB –, a Associação Brasileira da Imprensa – ABI – e outros segmentos da sociedade civil sofreram esses ataques nos anos 1970. Tais atentados visavam impedir a possível abertura política.⁷

Em Montes Claros, essa questão movimentou o DCE e o DEMC que, conseqüentemente, se posicionaram em relação a tais atos. O Jornal do Norte publicou notícia de primeira página sobre o acontecido no mês de setembro no ano de 1980. Foi escrito que:

Várias pessoas de renome discursando expressando o perigo que representa para a nação o aumento de casos de ir às bancas de Jornais, fatos que, ao que tudo indica, são de responsabilidade de grupos de extrema direita empenhados em bloquear o processo de abertura política (Jornal do Norte, 1980e, p. 1).

Os estudantes de Montes Claros participaram das lutas sociais pela democracia nesse momento. Eles integraram essas lutas e não apenas direcionaram-se até um periódico e sublinharam sobre o descontentamento quanto a tais atos. A ocorrência de alguns ataques na cidade, em 1980, levou os estudantes e outros setores a uma mobilização maior, segundo noticiava o Jornal do Norte no dia 19 de setembro:

Em Montes Claros, já foi criado um movimento de combate ao terrorismo direitista que acaba de chegar a esta cidade, tendo sido realizado às 17 horas de anteontem, no DA/ FAFIL, a primeira reunião com esse objetivo. Fazem parte dele o DCE, DAs da FAFIL e da FADIR, Diretório dos Estudantes de Montes Claros, Associação dos Metalúrgicos, Partido do Movimento Democrático Brasileiro, Partido dos Trabalhadores, Partido Democrático Trabalhista e Jornal Hora do Povo (Jornal do Norte, 1980f, p. 3).

A partir dessa citação, tomamos nota de que não foi somente nas greves das capitais brasileiras que esses atos terroristas repercutiram em grandes debates. Em Montes Claros, vários segmentos da sociedade civil se uniram para protestar contra os ataques. O Jornal do Norte, que, anteriormente a essa primeira notícia publicada ao longo do ano de 1980, publicava principalmente temáticas mais gerais relacionadas à cidade, como seus problemas estruturais, a política municipal e os eventos promovidos, teve como assunto a Ditadura Militar e trouxe à tona outras vivências da cidade.

Os órgãos de representação estudantil se uniram, juntamente com outros segmentos da sociedade civil da cidade, o que revela que em alguns momentos o movimento estudantil

⁷ “Em meados de 1976, começaram ataques à bomba em sedes de instituições civis de caráter oposicionista. A primeira bomba explodiu em 29 de agosto de 1976 na ABI, enquanto outra era encontrada na OAB, ambas no Rio de Janeiro”.(p.266). Segundo Francisco Carlos Teixeira da Silva, “em face da ameaça de a oposição definitivamente tomar a liderança do processo de abertura, e em face da perda de privilégios de que gozavam sob o regime militar, a comunidade de informação retornou seu projeto de desestabilizar a abertura. Os atentados eram atribuídos a um pretenso grupo de oposição até então desconhecido” (SILVA, s.d, p. 270).

secundarista e universitário agiu em conjunto. Essa foi uma bandeira que unificou os diversos sujeitos sociais em busca de um objetivo comum: a luta contra a Ditadura. Tais grupos e partidos citados eram afinados ao discurso esquerdista e tidos como seus representantes, sendo que naquele momento objurgavam o governo existente e constituíam um canal de expressão alternativo aos militares. Esses sujeitos comungavam de interesses comuns que atendiam a demandas de um conjunto de lutas cotidianas contra discursos hegemônicos a fim de questionar formas repressivas a princípio naturalizadas e aceitas como senso comum.

A partir desse momento, um boletim foi produzido pelo movimento, objetivando publicizar formas expressivas de manifestação de práticas cerceadoras vividas no terreno das relações sociais. Elementos esses que revelavam (in)junções elaboradas pelos sujeitos sociais que, por conseguinte, compunham lutas sociais em batalhas de memórias que traduzem sociabilidades e produzem conceitos sobre o viver na cidade. Um boletim distribuído pelo movimento foi editado em trechos no *Jornal do Norte* na edição de 19 de setembro de 1980 e sublinhou que:

dia 5 deste mês, o terrorismo chegou a Montes Claros para tirar a paz e a tranquilidade do povo desta cidade, na sua caminhada pela democracia e por melhores dias para nossa pátria. Elementos estranhos percorreram as bancas de Jornais e entraram na distribuidora Tahis, ameaçando com bombas e destruições caso continuasse à venda da imprensa democrática: Hora do Povo, Movimento, Pasquim, Em Tempo, Tribuna Operária e outros (*Jornal do Norte*, 1980f, p. 3).

Todas essas entidades, a saber, DEC, DEMC, Associação dos Metalúrgicos, Partido do Movimento Democrático Brasileiro, Partido dos Trabalhadores, Partido Democrático Trabalhista e *Jornal Hora do Povo*, dentre outras, solicitavam a presença da polícia nas bancas, para garantir a segurança e a tranquilidade, ao mesmo tempo em que intitulavam os grupos como “terroristas” e “apátridas”, que reagiam às amostras de alerta e prontidão do “povo brasileiro” para se libertar da corrupção.

Tal fato expõe evidências de como se vivenciava a Ditadura Militar no Norte de Minas Gerais. Mesmo longe das grandes capitais, o clima de repressão se mostrava presente. A invasão à distribuidora Tahis, conhecida por distribuir a imprensa alternativa, pois ligada a grupos de esquerda que não eram afinados ao discurso dos militares, movimentou a cidade que parecia tranquila, conferindo uma diferente dinâmica ao movimento, que construiu e reafirmou os laços existentes entre os grupos de esquerda da cidade.

Posteriormente, no *Jornal do Norte*, em março de 1984, encontrado em pasta de recortes de jornais intitulada “Denúncias”, na DPDOR, foi anunciado que aproximadamente mil e

quinhentos universitários iriam participar de uma passeata no centro da cidade pelas eleições Diretas. Conforme o presidente do DCE naquele ano, Benedito de Oliveira Gonçalves, os universitários marcaram para se concentrar próximo à FAFIL,

a partir das 15 horas quando serão elaborados cartazes, faixas e outros tipos de manifestações, assim como também um ‘caixão’ das indiretas a ser carregado durante a manifestação que acabará no ‘cimentão’, onde será realizada a grande manifestação norte-mineira pelas eleições diretas (Jornal do Norte, 1984a).

Em outra ocasião, menos de dois meses depois, em outro recorte da mesma pasta de colagens, encontramos uma notícia em que o Jornal do Norte divulgou uma vigília realizada pelos estudantes na Câmara Municipal, com o objetivo de conseguir as eleições diretas:

Presente a vigília feita pelos universitários na Câmara dos vereadores, pelas eleições diretas, o assessor de imprensa da FUNM, Elton Jackson Gomes da Motta, anunciou ontem, que as denúncias feitas por alguns vereadores, tachando os universitários de vândalos, não tem fundamento, pois não foram os responsáveis pela anunciada bagunça (Jornal do Norte, 1984b).

É, pois, possível perceber algumas formas de inserção dos estudantes montes-clarenses na campanha pelas eleições diretas. O caixão das “indiretas”, assim como uma vigília em frente à Câmara Municipal, indica formas de luta contra o poder instituído. Na passagem acima, indica-se que os universitários foram taxados de vândalos por alguns vereadores, o que pode ter contribuído para a produção de impressões negativas sobre os estudantes perante a sociedade, embora o assessor da FUNM tenha afirmado que as denúncias não apresentavam fundamento. A tensão dessas relações é evidenciada no posicionamento do vereador que foi ao encontro da imprensa e publicizou sua opinião contra os demais. Os reais interesses envolvidos nessa situação não podem ser compreendidos em sua plenitude, mas percebemos as disputas e formas de pressão e limites que eram utilizados por diversos sujeitos sociais em uma via de mão dupla.

A luta pelas Diretas Já ganhou força no ano de 1984, ocorrendo em diversas cidades brasileiras manifestações pelo fim das eleições indiretas. Marco Aurélio Garcia, em artigo intitulado *São Bernardo: A (auto) construção de um movimento operário*, teceu considerações instigantes para analisarmos o movimento pelas Diretas Já. Ao analisar o movimento operário, ele afirmou que sua análise não parte de “causas estruturais”, compreendidas como formas racionais que se encontram fora do mesmo. Para ele, o movimento operário não é o reflexo de “estruturas” econômicas ou políticas. “Ele se autodetermina; sua racionalidade está no seu interior, na forma pela qual ele faz (e se constitui na) história, isto é, na luta de classes” (GARCIA, 1982, p. 10).

Esse pressuposto apresentado por Marco Aurélio Garcia é de grande valia, na medida em que nos instiga a pensar as lutas pela melhoria da educação, dentre elas a luta pelo meio passe e pela estadualização ou federalização da FUNM, não como reflexo de “estruturas” econômicas ou políticas. Pensar as movimentações estudantis a partir de projetos e desejos vivenciados e compartilhados pelos estudantes nos leva a pensar quais utopias moviam e movimentavam esses sujeitos sociais na sua constituição na história, isto é, na luta de classes. Todas essas reivindicações estudantis mencionadas ao longo do artigo não dizem respeito apenas à lógica econômica dos custos e benefícios, mas vão ao encontro das lutas pela democracia e pela cidadania no país. No que se refere à batalha pelas Diretas Já, as diversas lutas empreendidas pelos estudantes não deixam de possuir ligação com as movimentações contra a Ditadura Militar.

O artigo de Marco Aurélio Garcia ainda traz outros elementos interessantes para pensarmos esse momento. O autor destaca a forma reveladora pela qual o discurso oposicionista reage aos acontecimentos no ABC Paulista, pois a classe operária foi assimilada ao projeto liberal de “redemocratização” e passou a ser visto como uma variável desse processo, “o mais novo componente desta sociedade civil onde as classes se diluem, onde todos os gatos são pardos”. O movimento oposicionista aproveitou-se das brechas abertas no rígido edifício da Ditadura:

Mas o fato de suas lutas aparecerem com o objetivo de atendimento de reivindicações imediatas – salários, condições de trabalho, etc. – permitiu, no entanto, que o discurso oposicionista realizasse uma extraordinária operação de apropriação indébita: o movimento operário passou a ser simplesmente considerado como uma aquisição de frente democrática pelo restabelecimento do Estado de Direito. As reivindicações operárias – ‘específicas’ – se transformaram na particularidade de um projeto democrático-burguês de reorganização social e política do país, apresentando como mais ‘amplo’, mais ‘geral’ (GARCIA, 1982, p. 15)

Essa passagem do artigo de Marco Aurélio Garcia é significativa na medida em que nos instiga a pensar que a luta pela estadualização ou federalização da FUNM não constitui uma reivindicação exemplificada a partir de um projeto democrático-burguês. As considerações apresentadas nos levam a pensar as movimentações estudantis como parte constitutiva do processo de constituição e instituição dos estudantes na cidade, isto é, na correlação de forças entre os diversos moradores da cidade.

Nos anos 80, não houve conflito direto entre os militares e os estudantes na cidade de Montes Claros, embora haja registros de manifestações de repúdio à Ditadura, que marcou o meio estudantil não apenas com a repressão. A partir dela, os militares tornaram-se o grupo que passou

a ser visto cada vez com maior desconfiança. José Eustáquio, que no ano de 1981 era presidente do DA-FAFIL, em entrevista à edição especial do jornal “18 anos da FAFIL”, editado em abril de 1982 pelo mesmo diretório, fez um balanço do regime militar e concluiu que:

a violência que praticou contra os estudantes nos idos de 64 a 70 teve o dom de castrar e inibir o estudante em todas as suas manifestações. Com isto, estamos a ver que dentro de todas as comunidades políticas já não existem lideranças capazes de provocar uma motivação (ACAHis, 1982).

O conjunto do jornal, produzido com máquina de datilografia pelos estudantes, conflui para construir o discurso de que, apesar dos anos de autoritarismo, a FAFIL é um lugar onde os sujeitos sociais vivem e elaboram noções e premissas que questionam e constroem alianças com a ordem estabelecida. É notória a crítica ao regime militar, expressa de forma clara e direta nessa passagem, bem como em outras partes do periódico. Ele interpreta o momento e pontua a desmotivação dos movimentos sociais na luta contra a repressão, atribuída à violência impetrada contra os estudantes e outros grupos. A Ditadura delegou aos estudantes não somente a perda dos seus sonhos, mas os marcou, estereotipando para a sociedade um modelo de juventude irresponsável.

Essas construções e produções de percepções estereotipadas sobre os estudantes, bem como as críticas a elas, são percebidas em vários momentos. Márcia Beatriz fala sobre uma festa realizada pelo DCE, que representa um episódio importante:

Era uma festa de estudantes como outra qualquer, com bebida, dança. Mas [a publicação de textos que afirmam que os estudantes da FAFIL são loucos] é uma forma de desmobilizar o movimento. Aí começaram a jogar para a imprensa que todo estudante, principalmente da FAFIL que mexia com o DCE de humanas, né, era o pessoal doido. [...] Então estavam sempre veiculando isso (que a gente usava drogas), com festas muito loucas e tal (ISABEL; XAVIER, 2006).⁸

E, como expõem as entrevistadas Márcia Beatriz e Ely Isabel, parecia recorrente a estratégia de relacionar os estudantes a baderneiros e drogados. Nesse período, a FAFIL seria o lugar onde os maiores subversivos estariam. Até mesmo porque as principais lutas e reivindicações partiam do DA dessa faculdade, uma vez que, no discurso dos militares, os estudantes seriam afeitos a ideias ditas subversivas, principalmente os ligados às áreas das humanidades, a partir da suposta conduta irresponsável que os caracterizaria.⁹

⁸ (Entrevista realizada em dupla, sendo que as partes em parênteses foram ditas por Ely Isabel e as sem parênteses por Márcia Beatriz). As partes entre colchetes constituem esclarecimentos quanto ao texto.

⁹ Maria Hermínia e Luis Weis relatam isso ao pontuar que: “A hostilidade do regime ao mundo acadêmico, em especial aos cursos de humanidades, tidos com ‘antros de subversão’, só fazia aumentar o poder de sedução da vida universitária

Mesmo após o fim da Ditadura, perdurou certo clima de repressão e de medo de seu retorno. Esse período marcou de diversas formas os estudantes que vivenciaram o movimento estudantil em Montes Claros. Gy Reis Brito, que foi presidente do DEMC em 1984 e do DA-FAFIL em 1988, depois que foi perguntado sobre a Ditadura Militar, lembrou que “nesse período aí a gente era observado. Tinha os olheiros, né? Da polícia secreta, tanto militar, quanto do exército, como o DOPS, da polícia civil. [...] A gente percebia com frequência a presença de militares à paisana” (BRITO, 2008). Os estudantes, como Gy Reis Brito, que vivenciaram o movimento estudantil, sendo ligados a entidades consideradas esquerdistas, como o PCdoB, em suas narrativas, trazem à tona referências à censura e à repressão.

Márcia Beatriz comenta que, nesse contexto, algumas coisas ainda eram realizadas com um clima de medo e certo receio, pelo fato de existir o “Centrão”, segmento político que representava o lugar em que se encontravam integrantes da direita. Em entrevista produzida simultaneamente com duas ex-militantes, quando da abordagem do tema sobre a atuação dos agentes da direita, as entrevistadas Márcia Beatriz e Ely Isabel começaram a falar ao mesmo tempo e de repente as palavras começaram a manifestar-se em tom baixo, como se elas estivessem falando algo proibido. Sobremaneira, o tom baixo da voz, quando Ely Isabel afirmou “tinha o cara da Ditadura”, expressa uma lembrança latente de sua vida, pois falar sobre esse assunto em público seria encarado como algo necessariamente proibido naquele momento.

Numa entrevista em dupla, as memórias de um passado recente se misturam em uma experiência única em que a individualidade de cada lembrança cede espaço a uma trama que é construída na coletividade, embora guarde consigo as particularidades de cada entrevistado(a), que interpreta o que viveu. De repente, o rememorar torna-se constante e sentimentos de nostalgia, medo, alegrias e tristezas imiscuem-se e transformam-se em fios que compõem teias das experiências humanas. Num momento em que as pessoas viveram um período de repressão, as misturas de sentimentos tornam-se cada vez mais latentes:

Eu lembro daquele que era... eu não lembro o nome dele, eu lembro o povo e não lembro... que era primo daquela amiga nossa... que ele era olheiro (tinha o cara da Ditadura) da Ditadura (um policial que ele ficava por ali. Ainda existia o SNI). Ele não era aluno da faculdade, mas vivia lá (ISABEL; XAVIER, 2006).¹⁰

sobre os jovens e o ‘espírito de corpo’ que se formava naturalmente nas escolas, ao qual era quase impossível ficar alheio”. Em outras palavras, os autores afirmam que “sob o autoritarismo, a universidade era o ambiente onde política e vida privada se confundia numa experiência única e inédita” (ALMEIDA; WEIS, 2000, p.364).

¹⁰ (Entrevista realizada em dupla, sendo que as partes em parênteses foram ditas por Ely Isabel e as sem parênteses por Márcia Beatriz).

Logo depois, a entrevistada Ely Isabel afirmou que compreendia que as pessoas, por vezes, criavam que havia a repressão, em virtude do medo e receio do período da Ditadura. Ela comenta acerca dos boatos de que alguém observava o que os estudantes faziam, o que revela que esse medo deixava os partícipes receosos. Tais afirmações das entrevistadas entram em contradição, pois antes elas comentam que havia “o cara da Ditadura”, que vigiava os estudantes, e, depois, Ely Isabel diz que muitas vezes as pessoas criavam que havia a repressão e que essas notícias supostamente seriam boatos. Embora tenha chegado ao fim dos governos militares, o clima de repressão e medo ainda estava presente no meio estudantil.¹¹

As movimentações estudantis na cidade expressam a estratégia de atuação política a partir da presença dos estudantes pelos diversos espaços, dentre eles partidos, Câmara Municipal, no enfrentamento das questões cotidianas que afligiam os brasileiros. As presenças estudantis nas redações dos jornais e em manifestações de repúdio à Ditadura Militar, produziram impressões diversas sobre a juventude naquele momento. Romper com algumas impressões generalizantes e produzir e dotar outras de força constituiu uma ação estudantil. Alguns estudantes questionavam certo preconceito que havia entre os moradores da cidade quanto ao comunismo, aos estudantes da FAFIL que eram vistos muitas vezes como loucos, a participação feminina no movimento, dentre outros. Noutro sentido, por parte de alguns militantes, havia o esforço de dotar a entidade estudantil de maior representatividade entre os estudantes, a fim de se posicionarem como os dotados de consciência para dirigir o movimento e levá-la aos sem consciência. Esse conjunto articulado de situações constituía a correlação de forças presentes na cidade. Dentro da cidade esses estudantes (dentre eles, principalmente os que se diziam comunistas) movimentavam seus moradores em um processo de mão dupla, embora, em relação a outro projeto de cidade previsto por interesses representados pelo poder constituído local, estivessem “fora da cidade”, pois os valores que esses estudantes carregavam eram opostos ao plano de cidade pensado pela elite representada por médicos, advogados e fazendeiros da região.

Pensar na força, vivacidade e vitalidade das experiências vivenciadas por esses estudantes nos anos 1980 em Montes Claros não demanda grande esforço, à medida que muitos desses sujeitos

¹¹ Para o ex-presidente da UBES, Apolinário Rebelo, nos anos 80 “a repressão existia na cabeça do diretor. A repressão existia na cabeça do orientador do centro cívico. A repressão existia de forma velada pelos professores também. Porque eles também eram perseguidos e pressionados”. (Cf.: Entrevista com Apolinário Rebelo disponível no site: <http://www.mme.org.br>. Acessado dia 16 de agosto de 2006.)

citados ao longo do trabalho são conhecidos pela população local na atualidade, estão inseridos na política da região e militam em outros movimentos sociais.

Considerações finais

Os estudantes *movimentavam-se na cidade*, andando pelas ruas, bares, instituições, associações, entidades, escolas, faculdades e bairros e, nesse trânsito, eles também *movimentavam a cidade*, deixando marcas de sua presença quando realizavam manifestações, criticavam representantes do poder local, construía alianças, compromissos, afinidades e falta de afinidades. Nesse trânsito, eles se constituíram historicamente como militantes e sujeitos com direitos, sendo que muitos deles ainda hoje militam em outros movimentos, como pelo direito dos professores e das mulheres, dentre outros. Essas trajetórias reportam-se à participação de muitos estudantes em partidos políticos, redação de jornais, entidades de representação secundarista e universitária, dentre outros espaços. Para pensar esse momento, acreditamos que as movimentações empreendidas pelos estudantes em Montes Claros não se constituía apenas de entusiasmo e romantismo, mas suas reivindicações expressaram desejos, valores e projetos que, em seu conjunto, no trânsito pela cidade ao ocupar diversos espaços, expressavam, constituía e instituía o enredo das lutas pela democracia e pela cidadania.

Referências Bibliográficas:

CHALHOUB, Sidney. Introdução: Zadig e a história. In: _____. **Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte**. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

FENELON, Déa Ribeiro. (org) Introdução. In: **Pesquisa em história**. Cidades. São Paulo: Olhos D'água, 1999.

FENELON, Déa Ribeiro. O historiador e a cultura popular. **História e Perspectivas**. Uberlândia, v. 6. p. 9-23, jan;-jun. 1992.

GARCIA, Marco Aurélio. São Bernardo: A (auto) construção de um movimento operário. **Revista Desvios**. n.01, nov. 1982, p.10-27.

OLIVEIRA, Evelina A. Fernandes de; Soares Dulci, Otávio. Nova cidade, velha política. Um estudo de poder sobre Montes Claros. 1994. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1994.

ROCHA, Wanda. **O Governo militar nas páginas da imprensa montes-clarense**. Monografia. Depto de História, Unimontes, Montes Claros, 2005.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira. Crise da Ditadura Militar e o processo de abertura política no Brasil, 1974-1985. IN: **O Brasil Republicano**, vol. 4. S.d.

SILVA, Márcia Pereira da. **Em busca do sonho**: história, juventude e repressão: Franca - 1960-1970. Montes Claros: Unimontes, 2001.

VALLE, Maria Ribeiro do. **1968**: o diálogo é a violência. Movimento Estudantil e Ditadura Militar no Brasil. Campinas: Unicamp, 1999.

VENTURA, Zuenir. **1968**: o ano que não terminou. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

VIEIRA, Maria do Pilar, PEIXOTO, Maria do Rosário, e KHOURY, Yara Aun. **A Pesquisa em História**. São Paulo, Ática, 1991.

Lista de fontes:

Orais:

BRITO, Gy Reis Gomes. Entrevista concedida a Andrey Lopes de Souza. (Fit. Mag.). Montes Claros, 04 de agosto de 2008.

ISABEL, Ely; XAVIER, Márcia Beatriz Inácio. Depoimento cedido a Andrey Lopes de Souza. (Fit. Mag.). Montes Claros 15 de outubro de 2006.

OLIVEIRA, Marcos Fábio Martins de. Depoimento cedido a Andrey Lopes de Souza. Montes Claros, 10 de novembro de 2006.

XAVIER, Eurípedes. Depoimento cedido a Andrey Lopes de Souza. (Fit. Mag.). Montes Claros, 15 de novembro de 2006.

Periódicos:

APAMF. **Jornal do Norte**, 21 de março de 1980a.

APAMF. **Jornal do Norte**, 28 de março de 1980b.

APAMF. **Jornal do Norte**, 01 de abril de 1980c.

APAMF. **Jornal do Norte**, 09 de abril de 1980d.

APAMF. **Jornal do Norte**, 02 de Setembro de 1980e.

APAMF. **Jornal do Norte**, 19 de Setembro de 1980f.

DPDOR. Recorte do **Jornal do Norte**, 17 e 18 de março de 1984.

DPDOR. Recorte do **Jornal do Norte**, 03 de maio de 1984.

ACAHis. Jornal edição especial “18 anos FAFIL”, 29 de abril de 1982.

Passado em papel-jornal: Pombal, “A Folha Nova” e “A Palavra” – impressões em disputa no centenário do marquês (Porto, 1882)¹

The past on newspaper: Pombal, "A Folha Nova" and "A Palavra" – impressions in dispute on the Marquis' first centenary (Oporto, 1882)

Gustavo Pereira

Doutorando em História
Universidade Nova Lisboa
gustavopereira@id.uff.br

Recebido em: 05/06/2019

Aprovado em: 15/09/2019

Resumo: Em 1882, cem anos após a morte do marquês de Pombal, organizaram-se celebrações em sua homenagem, recuperando memórias sobre suas reformas como justificativa histórica para diferentes projetos e embates políticos. O centenário pombalino, de que resultou grande número de impressos, atualizou polêmicas que o passado do marquês trazia à tona. Neste artigo, investiga-se como se mobilizou esse passado para ecoar visões específicas sobre política e história. Para acessar parte desse debate, analisam-se dois jornais da cidade do Porto que expressam extremos opostos do espectro político. Busca-se compreender as principais questões postas em disputa e refletir sobre como se apresentavam discursos de teor histórico – articulando um passado selecionado, o presente corrente e um futuro idealizado.

Palavras-chave: História; Imprensa; Comemoração.

Abstract: In 1882, one hundred years after the death of the Marquis of Pombal, celebrations in his honor were organized, recovering memories of his reforms as a historical justification for different projects and political clashes. The Marquis' centenary, which resulted in a large number of printed materials, updated controversies that his past raised. The article investigates the way this past was mobilized to echo specific views on history and on politics. To access part of this debate, the article analyses two newspapers from the city of Oporto that expresses opposite extremes of the political spectrum. The aim is to understand the main issues on dispute and to reflect on how speeches with historical content were presented – articulating a selected past, the present and an idealized future.

Keywords: History; Press; Commemoration.

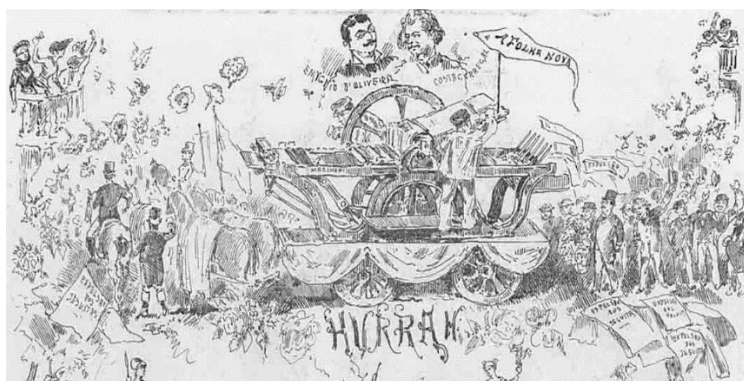
¹ Este texto resulta de um recorte na tese de doutorado em desenvolvimento (com apoio da CAPES). Uma primeira versão foi apresentada e discutida na 1ª Jornada de Investigação do CHAM – Centro de Humanidades (Lisboa), em outubro de 2018. Nas citações de textos oitocentistas, atualizaram-se pontuação e ortografia.

Os festejos pombalinos e a imprensa portuense

Ao se folhearem impressos portugueses que abordaram as comemorações do centenário da morte de Sebastião José de Carvalho e Melo, marquês de Pombal (1699-1782), chama atenção a descrição de um acontecimento que se deu no cortejo cívico que houve na cidade do Porto. Parte característica de celebrações públicas no período, os cortejos cívicos contavam com alegorias que remetiam à cenografia de rituais religiosos. Contudo, seguindo uma lógica de substituição de festividades e de aproveitamento de seu potencial sobre a população (em uma concepção laicista e anticlerical), eram parte de um novo modelo de celebração, desenrolado em torno de aspectos selecionados do passado; da ritualização de uma narrativa histórica explorada politicamente.²

Nas descrições do cortejo que desfilou nas ruas do Porto no dia oito de maio de 1882, destaca-se o carro da imprensa – construído e posto em marcha por *A Folha Nova* (1881-1888), periódico republicano portuense. Aludido em textos e ilustrações, o carro alegórico se constituía por “um prelo mecânico, puxado por parelhas de cavalos, no qual, durante o trajeto, se imprimia o decreto da expulsão dos jesuítas, que era profusamente distribuído” (*O Ocidente*, 01/06/1882). No episódio, um importante documento (alvará da expulsão dos jesuítas de 1759) foi recuperado, isolado e reproduzido, preenchendo espaço num evento-narrativa que apresentava publicamente um discurso sobre o passado e demandas presentes e futuras. O prelo alegórico (representando, via *A Folha Nova*, a imprensa), ao se movimentar no préstito – a prensa na rua, disponibilizando cópias do documento pombalino reproduzido pela tipografia figurativa –, explicitava a mensagem posta em marcha e os paralelos evidenciados entre passado, presente e futuro.

Imagem 1



Detalhe em ilustração de Rafael Bordallo Pinheiro, O António Maria, Lisboa, 11/05/1882.

² Sobre rituais cívicos e comemorações de centenários e efemérides – destacando-se a influência das festividades comemorativas relacionadas à Revolução Francesa, ver: CATROGA, 1998; IHL, 2017; JOÃO, 2000; OZOUF, 2015. Sobre o historiador diante de comemorações históricas, ver: ALBUQUERQUE Jr., 2019, p. 179-190.

Das ruas para o papel-jornal, o acontecimento, descrito em vários relatos jornalísticos, foi retratado pelo ilustrador Rafael Bordalo Pinheiro nas páginas d'*O Antonio Maria* (1879-1898) – revista satírica lisboeta, por ele dirigida, simpatizante com os ideais republicanos – com a legenda: “nas festas do Porto, o carro da imprensa da *Folha Nova* teve êxito completo” (Imagem 1). Na imagem, vê-se o carro rodeado por uma multidão que recolhe de uma máquina tipográfica Marinoni papéis em que se lê: “expulsão dos jesuítas” (Imagem 2) (*O Antonio Maria*, 11/05/1882). Verdadeira alegoria da festividade, representando as principais questões sobre as quais se busca aqui refletir ao se revolverem jornais e mais impressos coevos.

Imagem 2



Recorte, Suplemento, A Folha Nova, Porto, 08/05/1882.

Outro episódio que ressalta o potencial incendiário da imprensa em tais disputas envolve o principal antagonista d'*A Folha Nova*: o católico portuense *A Palavra* (1872-1911) – que, opondo-se abertamente às comemorações pombalinas, publicou uma série de textos críticos não só ao marquês, mas também a seus panegiristas do século XIX. Tais esforços editoriais culminaram com um número especial a que se seguiu, no mesmo dia (nove de maio, auge dos festejos na cidade) um suplemento que, dado o furor que causou, foi queimado em uma fogueira em praça pública após discursos inflamados e pedidos de retratação pelas supostas ofensas que continha.

Desenvolve-se este texto a partir do confronto entre os periódicos portuenses já referidos no título: *A Folha Nova* e *A Palavra*. Entende-se que os incidentes mencionados apontam a relevância e o alcance da imprensa no período; aspecto que justificou o privilégio dado a tal suporte na consideração de discursos históricos e políticos. Além dos relatos sobre o que se passava nos diversos ambientes em que se discutiu a respeito do marquês, os periódicos veicularam uma série de escritos inéditos, críticos ou elogiosos ao passado pombalino. Antes de se debruçar sobre tais jornais, porém, apresenta-se uma breve reflexão sobre imprensa e leitura no contexto em causa, para melhor perceber o impacto dos papéis em foco.

Impressos e disputas políticas em Portugal em fins do século XIX

“A carne vem para casa embrulhada em jornais: as letras pretas ficam impressas nela e muitas vezes comemos *beefs* com artigos de fundo, o que é muito prejudicial para o estômago... e também para o espírito” (*O Ocidente*, 15/08/1880). Aos presumíveis leitores coetâneos,³ é provável que as palavras de Gervásio Lobato, integrando um elenco maior de críticas à insalubridade que caracterizava a cidade de Lisboa em 1880, se afigurassem, pelo exagero e pela ironia, potencialmente divertidas.

Para quem hoje lê as páginas da revista lisbonense *O Ocidente* (1878-1915), contudo, o trecho, ao informar um quotidiano familiar ao lisboeta da época (inclusive em seu aspecto ficcional), destaca-se pelo que revela de inusitado. A ideia dos imaginados artigos de fundo que, do papel aos *beefs*, chegavam indigestos ao estômago e ao espírito estimula que se pense sobre os jornais no dia-a-dia da Lisboa de então. Nos quiosques, nas tabernas, nos cafés, nas casas e nos talhos, eles encontravam-se em todos os cantos; prestando-se a usos diversos em uma altura em

³ Acerca dos esforços do historiador diante de testemunhos textuais do passado – relação perpassada pela descontinuidade; do trabalho de tradução e da percepção de linguagens do passado; de uma prática controlada que tem os textos como objeto e expressão, ver: CASTRO, 1996; CERTEAU, 2011 [1975]; LISBOA, 2004; POCOOCK, 2003.

que “a ideia de leitura”, nas palavras de Eça de Queirós, lembrava “uma turba folheando páginas à pressa no rumor de uma praça”; lendo “alto e à pressa no rumor das ruas” (QUEIRÓS, 1886).

Aos que, revirando impressos antigos, buscam compreender aspectos da sociedade portuguesa de finais do século XIX, são elucidativas as informações incidentalmente encontradas em jornais, revistas e romances de atualidade de autores como Eça, cujos textos eventualmente abordam as relações entre escritores, escritos e leitores. As palavras acima transcritas fazem parte de um prefácio de 1886 em que ele reflete livre e exageradamente acerca das transformações a que se assistira na última centúria. Para Eça de Queirós, “tudo se revolveu” desde que, “numa manhã de julho, tomou-se a Bastilha”. Em meio às alterações da “configuração moral da Terra” tendentes à democratização, substituiu-se a figura do leitor-indivíduo pela do público-turba. Ademais,

fez-se a iluminação a gás; assomou a instrução gratuita e obrigatória: instalaram-se as máquinas Marinoni, que imprimem cem mil jornais por hora;⁴ vieram os Clubs, o Romantismo, a Política, a Liberdade e a Fototípia. Tudo se começou a fazer por meio de vapor e de rodas dentadas – e para as grandes massas (QUEIRÓS, 1886).

Apesar das muitas mudanças que o século XIX assinala no histórico português, sobretudo desde a estabilização política e os progressos materiais que caracterizaram o que se convencionou chamar de Regeneração (1851-1910),⁵ uma série de índices explica por que os críticos que como Eça compunham a chamada geração de 70⁶ acusavam a decadência e o atraso do país frente a avanços “civilizacionais” percebidos algures no continente europeu. Entre tais índices, destacam-se os dados estatísticos que revelam um país rural e agrícola, com uma população cuja proporção de analfabetos, para 1878, ultrapassava os 80% – de que se depreende como as referidas gratuidade e obrigação não bastaram para garantir a difusão da instrução.⁷

⁴ Hippolyte Marinoni criou e aperfeiçoou máquinas que ampliaram a produtividade (tiragem/hora) de impressão – correspondendo à demanda por maiores rapidez e alcance na produção e na divulgação de notícias. A rotativa Marinoni de 1866 imprimia cerca de 10 mil jornais de quatro páginas (reto e verso) por hora. A de 1884, 20 mil de seis páginas (reto e verso) por hora. A indicação de Eça deve se referir ao número possível de páginas/hora. DRYE, 2014.

⁵ Após a guerra civil (1832-34) que marcou o início da primeira fase do liberalismo no país (1823-47), a Regeneração caracterizou-se como um novo ciclo – atenuação dos conflitos; afirmação da burguesia; lento, mas contínuo desenvolvimento social e material (infraestrutura, transportes, comunicação).

⁶ Sardica (2009, p. 18) indica que, também referidos como *geração nova*, tratava-se de jovens que, marcados pela questão coimbrã e mais tarde pelas conferências democráticas do Casino [momentos de embate e debate, visando à renovação literária, acadêmica e cultural], eram críticos à Regeneração, aspiravam a mudanças na mentalidade, na sociedade e na política, visando a uma cidadania consciente e democrática; aprofundando as estruturas liberais fundadas em 1820. Seus grandes vultos não eram acadêmicos, filósofos ou literatos, mas sobretudo “os novos líderes de opinião massificada”, em que se destacavam os jornalistas. Ver também: MACHADO, 1986 [1977].

⁷ Segundo Pereira (1969), em 1878 havia 12% de população nas cidades, 17% em vilas e 68% em freguesias rurais. Em 1890, 60% da população dedicava-se a atividades agrícolas e 18,8% empenhava-se no setor terciário. Ribeiro (1999) apresenta, para 1878, valores de analfabetismo, para o país, de 82% - 75% para os homens e 89,3% para as mulheres. Ramos (1988) destaca a resistência às escolas públicas; além de não terem sido o lugar privilegiado para a aprendizagem

No entanto, quando se desloca o olhar do cenário geral português para o específico de cidades como Porto e Lisboa (as duas maiores do país), os valores se aproximam de 50% para a população com acesso à leitura.⁸ Palco de novas atitudes culturais, era nas cidades que melhor se percebiam as mudanças que o trecho de Eça de Queirós evoca com a ideia de uma produção cultural “para as grandes massas”. As urbes eram, em suma, um espaço público em que os impressos desempenhavam papel fundamental para a crítica e para a circulação de ideias.⁹ Meio privilegiado para a divulgação do conhecimento e para a formação de opinião, os impressos eram mobilizados em torno de disputas políticas, expressando-as textualmente e ampliando seu alcance – especialmente jornais e revistas, em que se aliavam grandes tiragens, baixo custo e periodicidade.¹⁰

Não tão eloquentes quanto o prefácio de Eça, os *beefs* de Gervásio Lobato são aqui referidos menos por indicarem o papel-jornal como material barato e abundante no espaço urbano, reaproveitado após a leitura, e mais pela caracterização do artigo de fundo como um texto potencialmente indigesto devido às polêmicas e críticas nele expressas. Espaço principal das publicações – bem à primeira página, geralmente acima dos frequentes folhetins –, era onde se costumava mostrar aos leitores comentários sobre os acontecimentos mais relevantes da política, deixando claro o posicionamento editorial do periódico e não raro criticando abertamente tanto governo e/ou oposição, quanto jornais dos campos político, social e religioso opostos.¹¹ Não por acaso, foi onde se deram a ler muitos comentários sobre Pombal e sobre as diferentes mobilizações de seu passado nas comemorações dos cem anos de sua morte.¹²

Para Falcon (1982, p. 223), autor de uma importante obra vinda a lume no ano do segundo centenário de morte do marquês, “Pombal, tomado no sentido tradicional de ministro a realizar

da escrita (servindo, contudo, à sua institucionalização), não conseguiam incluir quem não quisesse lá estar. Ribeiro ainda aponta que se a gratuidade de ensino não motivava os menos favorecidos, a obrigatoriedade, prevista na legislação liberal, nem sempre foi observada (em 1875, apenas 15% das crianças entre sete e 15 anos frequentavam a escola).

⁸ Quanto à população com acesso à leitura (homens e mulheres, respectivamente): Lisboa, 53,6% e 49,1% e Porto, 59,2% e 34,6%. Entre 1878 e 1890, ademais, houve grande crescimento populacional urbano. PEREIRA, 1969.

⁹ Peixinho e Dias (2015, p. 108, 103) falam de “mudar o ângulo de visão sobre o atraso cultural português” e, focando-se no espaço das cidades, abordam o dinamismo, os debates públicos e a difusão dos impressos, sobretudo jornais e revistas, como característica do surgimento de uma “cultura urbana de massas” em fins do século XIX português.

¹⁰ Sobre a relação entre impressos e leitores no século XIX, ver RIBEIRO, 1999 – tratando de um maior acesso à cultura letrada, destacam-se a importância dos gabinetes de leitura, a edição de livros em formatos mais baratos e a introdução do folhetim nos periódicos, alterando a prática de leitura e contribuindo para o aumento do público leitor.

¹¹ Santos (2005) aponta uma lenta transição do jornalismo mais partidário, característico dos períodos iniciais do liberalismo, para o jornalismo de informação. No período em tela, ainda que já se veiculasse um ideal de neutralidade, a imprensa era arena para partidos e grupos se expressarem enquanto tais. Ver: PEIXINHO, 2010; VARGUES, 2003.

¹² Acerca da ideia de mobilizações do passado (recorrente neste texto), refere-se que os grupos humanos lidam de formas diversas com a temporalidade, sendo as representações, as atualizações e os discursos sobre seu passado importantes para suas autocompreensão e identidade. BANN, 1994 [1990]; RÜSEN, 2009 [1994]. Sobre as relações entre memória e história (oposição conceitual e imbricações), ver: JOUTARD, 2013; ROUSSO, 1998. Sobre como as sociedades relacionam-se com a temporalidade, articulando passado, presente e futuro, ver: HARTOG, 2015 [2003].

sozinho uma tarefa hercúlea [...], não passa de um mito. Nesse sentido, quase se poderia dizer que jamais existiu”. Entende-se, contudo, ser importante refletir sobre os mitos acerca de Pombal e do pombalismo¹³ mobilizados para legitimar/elogiar suas políticas ou para deslegitimá-las/criticá-las ao longo do tempo – em sua época, em 1882 (data aqui em foco), em 1982 ou ainda hoje. Afinal, o mito político

é fabulação, deformação ou interpretação objetivamente recusável do real. Mas [...] exerce também uma função explicativa, fornecendo certo número de chaves para a compreensão do presente, constituindo uma criptografia através da qual pode parecer ordenar-se o caos desconcertante dos fatos e dos acontecimentos. [...] esse papel de explicação se desdobra em um papel de mobilização (GIRARDET, 1987 [1986], p. 13).

Impressões sobre o marquês em seu primeiro centenário

Quando das celebrações de 1882, publicaram-se muitos textos sobre Pombal: crônicas, poemas, biografias, conferências, peças de teatro, músicas... em jornais, revistas, livros e folhetos.¹⁴ Se boa parte dos intervenientes mobilizou-se para exaltar o ex-ministro de D. José (1750-1777), bradando a necessidade de recuperar e valorizar o passado evocado pela referência a seu título nobiliárquico (período pombalino), muitos outros empenharam-se em sentido diverso, não apenas recusando-lhe as honras, mas também se valendo da ocasião para criticá-lo fortemente.

Foi um momento em que as narrativas sobre o passado – mais especificamente sobre o governo do marquês – entraram em disputa, mobilizadas por diferentes atores. Nesse embate, as visões acerca da história eram arregimentadas de modo imbricado com destoantes análises do presente corrente e com distintos projetos para o futuro, enunciando-se juízos e posicionamentos políticos a despeito da pretensa imparcialidade.¹⁵ Entre críticas e elogios, difundiram-se em palestras, manifestações artísticas, discussões e impressos (que reproduziam palavras ditas e escritas em outros meios) diversas leituras sobre passado e legado pombalinos; sobre história e política.

Recuando um pouco no tempo, importa recordar que a vitória dos partidários de D. Pedro IV (1826) [de Portugal, I do Brasil (1822-1831)] havia assegurado o constitucionalismo após a

¹³ Também do ano do segundo centenário (quando muito se publicou sobre o período), é referência importante sobre o pombalismo: DIAS, 1982. Ver ainda (publicação em de um evento crítico comemorativo de 1982): SANTOS, 1984. Destaca-se que, se a obra de Falcon foi defendida em 1976 (livre-docência/UFF), foi publicada apenas em 1982.

¹⁴ MATOS, 1998, p. 438; RODRIGUES, 1947; ARANHA, 1898, p. 45-248 (com um catálogo de obras então vindas a lume); FRANCO, 2007, parte III. Miranda (1993, p. 24-27) destaca que, sob o signo da discórdia, foram editadas centenas de textos sobre a vida e a obra de Pombal, alguns dos quais se tornaram clássicos, e o impulso dado à recuperação de documentos, para “alargar as bases empíricas e fortalecer o rigor [das] apreciações historiográficas”.

¹⁵ Em meio aos trabalhos que se dedicam ao discurso historiográfico em Portugal no período, destacam-se: MATOS, 1998; TORRALBA, MENDES & CATROGA, 1998 [1996]. Sobre percepções do passado pombalino, em particular: RODRIGUES, 1947; TORRALBA, 1984. Sobre o primeiro centenário: BEBIANO, 1982.

guerra civil (1832-34), mas o regime liberal, com o pressuposto do debate de políticas e problemas nacionais, convivia com seus adversários, que se manifestavam publicamente no parlamento e na imprensa.¹⁶ Se não se podia negar que o marquês fora, em seu tempo, defensor da ampliação dos poderes do monarca e da conformação ou da eliminação de toda forma de oposição, o que seus autodeclarados herdeiros reclamavam como legado não eram seus laivos de absolutismo, e sim suas políticas reformistas.

É importante lembrar, ademais, que D. Pedro expediu ainda em 10 de abril de 1833 um decreto visando a desafrontar a memória de Pombal – “o português que mais honrou a sua nação no século passado”. Afirma-se, no diploma, que “a inconstância dos tempos e o capricho dos homens pretend[er]a[m] denegrir” a imagem do marquês; fazendo, “com ingratidão incrível, desaparecer a sua imagem do centro” de Lisboa. Estava em causa um medalhão com a efígie do ministro, incorporado no pedestal da estátua equestre de D. José (1775), e de lá arrancado com a morte do monarca (1777). D. Pedro, “querendo ao mesmo tempo tributar ao grande homem a justiça que lhe é devida e apagar os vestígios de uma ingratidão que a geração presente rejeita”, ordenou que a imagem fosse “reposta no mesmo lugar”.¹⁷ Em 1882, recuperou-se habilmente o episódio (relacionado a um momento e a uma liderança importantes do regime), inferindo-se que

recordar esse fundamento da tradição liberal o mesmo é que expressar a esperança de que não deixará de associar-se à solenização do centenário de Pombal, em qualquer ponto de Portugal, um só dos cidadãos portugueses que militam nas fileiras liberais (*Diário de Notícias*, 31/03/1882).

Faz-se relevante pensar como, em 1882, o discurso histórico simpático ao governo pombalino foi mobilizado por setores liberais e republicanos – com destaque aos afins a ideais laicos, anticlericais e antilegitimistas (sem ignorar os liberais que não se demarcavam do catolicismo). Deve-se levar em conta, também, as reflexões de seus principais antagonistas: ultramontanos¹⁸ e legitimistas,¹⁹ que se relacionavam aos conflitos com a Igreja, à dessacralização

¹⁶ O regime parlamentar rompeu com a lógica de Antigo Regime de segredo na política, supondo, opostamente, discutir e publicizar as questões do Estado – com destacado e crescente papel da imprensa, NETO, 1998, p. 227-228.

¹⁷ E ainda ordenou que “por lembrança do dia em que se praticou esse ato de justiça, se lhe ajunte por baixo, em letras de bronze a inscrição seguinte: *12 de outubro de 1833*” (data de seu aniversário).

¹⁸ *Ultramontano* era “todo aquele que defendesse o poder absoluto do papa e a sua independência em relação aos poderes seculares [...] aquele que apoia a autoridade e o poder da Igreja, adere aos princípios e à actuação da Igreja Romana, nos planos teológico, jurisdicional ou político”. O conceito opunha-se ao de *cismontanismo*, NETO, 2011, p. 158.

¹⁹ TORGAL, 1984. Acerca do *outro lado*: CATROGA, 2010 [1991]; 1988; 2001. *Legitimista* diz respeito àqueles que defendiam a legitimidade não do governo liberal dos descendentes de D. Pedro IV, e sim da linha de D. Miguel, absolutista derrotado – também chamados, por isso, *miguelistas*. Eram também católicos tradicionais. Sobre o miguelismo, Silva (1993) destaca como os contrarrevolucionários portugueses reagiram às ideias e aos princípios novos com uma mitologia em torno de D. Miguel, visando a uma legitimação carismática, de forte mobilização popular.

da sociedade e ao desenvolvimento de correntes de pensamento político mais “moderno”²⁰ (sem ignorar, entre os opositores, os liberais que se queriam demarcar da figura de Pombal por nela verem sobretudo autoritarismo). Dentre os aspectos recuperados por um e outro lados, nota-se o relevo concedido às políticas regalistas²¹ do marquês; especialmente a seu antijesuitismo.

Considerando-se as características do regime monárquico, constitucional e católico instaurado com a carta constitucional outorgada por D. Pedro em 1826, tal relevo faz-se compreensível. Afinal, a instituição eclesiástica era percebida como um pilar para a política – e como fator de aglutinação de que não se podia abrir mão. Por isso, buscava-se contar com seu peso social, ao mesmo tempo em que se almejava controlar a hierarquia eclesiástica com políticas de regalismo ascendente. Tais políticas marcavam os governos lusos havia já bastante tempo, tendo-se mostrado mais acentuadas no período pombalino e sendo recuperadas, com fôlego e características novas, no período liberal.²²

Em questão, estava o reforço do controle do Estado sobre a Igreja por meio de uma governamentalização crescente da atividade eclesiástica, em um avanço de políticas laicizantes.²³ Buscava-se reduzir os poderes econômico e político dos clérigos e reorientar ideologicamente sua ação. Almejava-se um Estado de tipo moderno – para o qual era importante uma Igreja de um tipo diferente da tradicional.²⁴ Compreendem-se, assim, algumas iniciativas regalistas do governo. Compreendem-se, de resto, algumas críticas que recebiam tais políticas – seja por parte de setores tradicionais (que almejavam um retorno a um modelo mais alinhado com os valores de Roma), seja por parte de setores mais progressistas, com destaque para os republicanos (para quem o rompimento com a tradição e com o catolicismo deveria se dar de forma mais acentuada).

Como visto, a figura de Pombal foi recuperada e apropriada desde momentos iniciais do liberalismo justamente por aqueles que se entendiam voltados para o futuro e que se opunham a tradições tidas por decaídas, a atrasos e a privilégios da Igreja e da nobreza. Entende-se, por oposição, quem seriam os principais adversários de tais sujeitos (e, conseqüentemente, os principais críticos da recuperação elogiosa desse passado). Outro aspecto que permite melhor perceber os

²⁰ CATROGA, 1990; TORRALBA, MENDES & CATROGA, 1998; MATOS, 1998.

²¹ *Regalismo* é “designação em geral atribuída ao estatuto ‘político-religioso’ que advoga a supervisão tutelar da Igreja pelos monarcas ou pelos estados. [...] Daí a sua ingerência tanto no plano civil como no plano sacro, em ordem a manter um e outro sob a sua alçada mais ou menos expressa de poder”, RAMOS, 2001, 96-97.

²² Deu-se continuidade à prática regalista da época pombalina, levando-a ainda mais longe e tendo como referências teóricas e ideológicas os principais autores regalistas pombalinos. NETO, 1998, p. 45; OLIVEIRA, 2009, cap. I.

²³ CASTRO, 1990-1993.

²⁴ Acerca da Igreja e de seu papel estruturador na sociedade de Antigo Regime, ver: CARDIM, 2001.

posicionamentos acerca do governo pombalino, sobretudo no que toca a suas políticas anticlericais, diz respeito aos jesuítas e ao referido antijesuítismo, que caracterizou muitas políticas do marquês.

Expulsa de Portugal e de seus domínios por alvará régio influenciado por Pombal (1759), a ordem dos inicianos foi suprimida, após grande campanha, pelo papa Clemente XIV (1769-1774) em 1773. Se os reinados de D. Maria I (1777-1816) e D. João VI (1816-1826) não se caracterizaram pela perseguição aos jesuítas, a Companhia de Jesus tanto não foi por eles autorizada em seus domínios, como, como resposta a sua restauração por Pio VII (1800-1823) em 1814, o então príncipe regente redigiu do Brasil uma resolução a seu ministro plenipotenciário em Roma pedindo que ele comunicasse ao pontífice sua recusa em aceitar a recriação da ordem.²⁵ É bastante sintomático, além disso, que a reinserção dos jesuítas em território português tenha ocorrido apenas com D. Miguel (1828-1834) e com suas políticas de restauração do absolutismo e alinhamento com Roma – o monarca convidou oficialmente os inicianos, emitiu um decreto autorizando seu regresso (1829) e ainda restaurou oficialmente a Companhia em Portugal em 1833.

Deixando mais claras as oposições que tais políticas representavam, é significativo que, com o avanço das tropas liberais sobre territórios sob domínio miguelista, os jesuítas tenham voltado a ser progressivamente expulsos – processo de que é testemunho uma primeira legislação expulsória (1833) que repunha em vigor medidas antijesuíticas pombalinas. Com o encerramento da guerra civil, extinguíram-se as ordens religiosas masculinas, confiscando-se seus bens – culminar de tal processo. Francisco António de Aguiar, ministro que assinou o decreto de extinção (1834), redigido sob os auspícios de D. Pedro, recebeu de seus críticos, por isso, o cognome de “mata-grades”.

Nota-se como memórias sobre as políticas pombalinas e sobre os embates em que o marquês se envolveu foram relidas e ressignificadas tendo em vista os conflitos candentes e o modo como se produziam discursos de teor histórico. Cem anos após a morte de Pombal, a efeméride de 1882 acentuou as disputas em torno de sua figura, explicitando a divisão entre pombalistas e antipombalistas, em um debate que refletia posicionamentos políticos; mobilizando apreciações e representações opostas: ora um déspota, ora um político iluminado²⁶ – discrepantes leituras de seu passado polêmico. Aspecto que a revista satírica portuense *O Sorvete* (1878-1900) bem exemplifica, ao apresentar uma ilustração (14/05/1882) representando uma série de

²⁵ D. João escreveu a J. M. Pinto pedindo que ele comunicasse sua surpresa por não ter sido consultado, suas intenções de manter a determinação de 1759 e seus direitos para fazê-lo. Ver: *Astréa* (1826-1832), Rio de Janeiro, 29/11/1827.

²⁶ Avançando-se a uma historiografia mais recente, Maxwell (1996) apresenta o ministro na perspectiva de um paradoxo entre autoritarismo e iluminismo. Para Monteiro (2008, p. 286-87), contudo, seria melhor não discutir em que medida foi ou não iluminista. Afinal, “o paradoxo só parece ser aceite se for aceite que Pombal era um político das Luzes”.

dissemelhantes retratos de Pombal com a legenda: “Entre todos os Senhores Marquizes que a Arte deu à luz, qual deles será o verdadeiro?” (Imagem 3)

Imagem 3



Detalhe em ilustração de Sebastião Sanhudo, *O Sorvete*, Porto, 14/05/1882.

Ao se debruçar, aqui, sobre as perspectivas em conflito, atenta-se ao modo como se mobilizavam discursos históricos e ao interesse em atualizar sentidos específicos do passado, dando voz aos mortos – fazendo-os ecoar de formas diversas; falando por e com eles. O centenário de 1882, devido às polémicas pretéritas que atualizou, esteve longe de um consenso. Em meio aos embates então travados, discutiu-se como melhor lidar com os embaraços/sucessos que as ações do marquês alternativamente evocavam aos sujeitos e grupos em disputa. A esse respeito, o debate travado na câmara dos deputados quanto à eventual participação do governo nas festas é eloquente. No relato de tal sessão parlamentar publicado no lisboeta republicano *O Século* (1881-1983), lê-se:

O sr. Dias Ferreira [Partido Constituinte] entende que o governo deve prestar um subsídio aos festejos do centenário de iniciativa dos estudantes, que o governo parece querer empalmar. O marquês de Pombal nunca pode ser encarado como *incolor em política*,²⁷ porque a sua principal feição foi o carácter político de que revestiu os seus atos. A sua principal glória foi libertar o país e o rei da influência jesuítica, que disseminava as trevas. Entre nós está determinada a expulsão dos jesuítas e a extinção dos conventos das freiras, e contudo os jesuítas e as freiras ainda continuam. [...] Envia para a mesa uma proposta para que se tenha em atenção a legislação pombalina acerca dos jesuítas.

²⁷ A expressão ecoa a forma como *O Diário de Notícias* (Lisboa, iniciado em 1864 e em atividade ainda hoje), um dos principais jornais à época, se apresentava – sendo por conta disso referido ironicamente pelos demais jornais como *o incolor*, ressaltando, por oposição à neutralidade pretendida, suas parcialidades quotidianas.

O sr. Luciano Cordeiro [Partido Regenerador – governo] diz que *a festa é nacional, mas que só pode ser fazendo-se abstração de atribuir ao marquês de pombal a glória de expulsar os jesuítas*. O marquês de Pombal tem muitos títulos de glória, este é que não parece que o seja. *Receia que os jesuítas digam que somos ignorantes em história*, pois que foi ele quem em Portugal levou o absolutismo ao seu requinte, e que deu à inquisição o caráter oficial *Uma festividade não pode ser nacional logo que todos, por qualquer circunstância nela, se não associem a ela*.

O sr. [Emídio Júlio] Navarro [Partido Progressista] nota as contradições do discurso do sr. Luciano Cordeiro. *Ou o marquês de Pombal é digno de merecer uma manifestação de respeito e admiração, ou não é. Se é, não é dado deturpar-lhe as feições*. O fato mais saliente da sua vida é a guerra pertinaz movida contra os jesuítas (*O Século*, 18/04/1882).²⁸ [grifos meus]

Como se pode notar, eram as reformas políticas – e sobretudo o modo como o marquês havia quebrado as resistências dos jesuítas – o que o nome de Sebastião José de Carvalho e Melo mais fortemente fazia ecoar em 1882. Sentido que o programa da Academia de Lisboa (iniciadora das comemorações na capital),²⁹ entregue ao governo e reproduzido por muitos jornais, afirmou explicitamente; sentido polêmico que os representantes do partido no poder tentaram contornar, propondo uma festividade branda, “nacional”, harmônica e unânime.

Os tardios esforços governamentais nessa direção supunham, portanto, uma forma alternativa de “abstração” (seleção, silenciamento) da história; visavam a interesses estranhos aos estudantes e a seus apoiadores – que reagiram para resguardar suas prerrogativas enquanto iniciadores da organização do centenário. As tentativas de universalização e de oficialização dessa versão supostamente “incolor em política” do marquês e dos festejos resultaram em novas disputas em torno do passado pombalino (buscando-se definir seus usos políticos adequados e autorizados). Dado o impasse deflagrado, que ecoou no parlamento e nos jornais desde meados de abril, nomeou-se uma “comissão mista” oficial (solução de compromisso), composta por deputados, membros do governo e representantes da “comissão acadêmica”.

Quanto aos estudantes lisboetas e a seu polêmico programa, após exaltarem as reformas pombalinas do ensino – ponto de apoio para ressaltarem a “urgência de se reformar a instrução secundária e superior, dando às escolas uma organização mais liberal e científica” –, eles apontaram “a vantagem que advirá à sociedade portuguesa, dando execução aos decretos de expulsão dos jesuítas, decretos que são capciosamente sofismados há cem anos”. Reforçando a continuidade que visavam a estabelecer entre as políticas que reclamavam em 1882, o liberalismo do decreto de 1834

²⁸ O debate, com mais intervenções, consta no Diário da Câmara; sessão de 17/04. CAMARA, 1882, p. 1135-1149.

²⁹ Trata-se da Associação Acadêmica de Lisboa. Teve seus estatutos aprovados e reconhecidos oficialmente apenas em março de 1882. Desde pelo menos 1878, contudo, já estava organizada – realizando atividades de instrução, cooperação e assistência em favor dos estudantes da capital, tendo no horizonte, ademais, reformas no ensino.

e o pombalismo do alvará de 1759 (o documento reproduzido no cortejo portuense), ainda pediram ao poder executivo “o cumprimento exato dos decretos do marquês de Pombal e [de] Joaquim António de Aguiar, a respeito de todas as ordens religiosas”.³⁰

Explicitam-se, pois, as relações estabelecidas entre momentos específicos do passado e o presente corrente na proposição de projetos políticos que informavam um futuro determinado. Além de atacarem valores religiosos coetâneos entendidos como tradicionais e definidores da nação, ao defenderem tais ideias os estudantes voltavam-se contra o que muitos consideravam um fator viabilizador do projeto imperial português na África (importante para o brio pátrio, em um contexto em que o país já enfrentava disputas territoriais no continente por parte de potências europeias): as ordens religiosas. Percebe-se melhor o fato de o programa ter recebido alguns apoios apenas em parte; apoios condicionados a ressalvas no que tocava à doutrina.³¹

Ter em conta as grandes mudanças havidas nos cem anos que ao mesmo tempo separam e conectam as reformas pombalinas e as políticas liberais que reclamavam sua herança ajuda a compreender como se emprestaram novos sentidos ao passado – valendo-se dos tópicos trazidos à tona nas fontes mobilizadas para legitimar os textos de teor histórico que se escreveram. Novos sentidos que fizeram com que Pombal, à sua época percebido como grande defensor do absolutismo ilustrado (associado a medidas centralizadoras, restritivas e autoritárias), pudesse ser por alguns apresentado, a partir de uma leitura seletiva de seu passado, como um paladino do liberalismo, das liberdades cívicas e do republicanismo. Novos sentidos que enfrentaram a oposição de uma série de críticos – sobretudo de quem se posicionava no outro extremo do espectro político, mas também de setores liberais e republicanos que não se alinhavam ao discurso panegirista.

No hino que compuseram e cantaram durante o cortejo cívico que percorreu as ruas da capital, os estudantes lisboetas novamente explicitaram a ligação que costuravam entre passado, presente e futuro – distanciando-se de seus coetâneos, aproximando-se de um passado áureo/mítico e anunciando-se representantes da posteridade que almejavam:

Nós, herdeiros e discípulos / de Camões e de Pombal / empunhando a pena ou a espada / honraremos Portugal / [...] Nós, os homens do futuro, / o amor mais santo e puro / vimos à pátria oferecer; / hoje, à escola devotados, / amanhã, talvez soldados / sempre, sempre dedicados / pela pátria até morrer (ALMEIDA, 1882).

³⁰ O programa, dito *programa-manifesto*, foi bastante reproduzido: na íntegra ou em trechos, elogiosa ou criticamente, sendo referido em diversos periódicos, como no de maio circulação no país: *Diário de Notícias*, 04/03/1882.

³¹ Caso das Sociedades de Geografia e de Jornalistas. Sobre a importância das colônias, ver: ALEXANDRE, 1995.

Impressões d'*A Folha Nova* e d'*A Palavra* no centenário

Nas páginas d'*A Folha Nova*, cujo diretor era o republicano Emídio de Oliveira, as primeiras referências ao centenário datam de novembro de 1881. Contudo, apenas em 24 de março de 1882 os estudantes da cidade reuniram-se para deliberarem sobre os festejos. Tendo criticado sua inação (em contraste com a mobilização dos estudantes lisboetas), o diário logo reproduziu, entre os dias 29 e 30, o programa então elaborado. Ademais, marcou presença em uma reunião no dia quatro de abril para a qual foram convidados representantes dos jornais portuenses, incentivados a auxiliar na divulgação dos preparativos, a editar números especiais comemorativos e a se incorporarem no cortejo com um carro próprio. A partir de então, *A Folha Nova* reforçou seu empenho, publicando textos favoráveis ao marquês e à celebração e enfrentando abertamente a oposição d'*A Palavra*.

O primeiro artigo que o jornal republicano imprimiu instruindo seus leitores sobre o período pombalino e explicitando os motivos para sua celebração veio a lume em 19 de fevereiro; tratava-se de um texto sobre a reforma de ensino realizada pelo marquês, apresentada como a principal motivação para os estudantes exaltarem Pombal. Entre o material, destacam-se duas séries de artigos. A maior delas soma quinze textos (publicados entre quatro de abril e cinco de maio) e se intitula “glórias pombalinas”, enumerando e discorrendo sobre motivos históricos para exaltar o governo de Pombal, com destaque para a expulsão dos jesuítas (nove textos sucessivos).

A outra série, com seis artigos (publicados entre 24 de março e três de abril), intitula-se “o centenário do marquês de Pombal e o Porto”. É uma tomada de posição em uma polêmica na imprensa portuense em torno de um emblemático episódio do passado pombalino na cidade: a repressão nas “forças da cordoaria”, após o episódio conhecido como motim do Porto (1757).³² Nesse, como em outros casos que recuperaram, os críticos do marquês ressaltaram o que entendiam como despótico e violento em seu governo – que seria absolutista, e por definição não-liberal.

Os que elogiavam Pombal, por oposição, afirmavam que deveria ser feita uma devida apreciação da história, e não “pareceres apressados” (*A Folha Nova*, 17/02/1882); eles entendiam que se deveria analisar cada atitude do marquês a partir de seu contexto e dos valores de sua época – o que valeria tanto para descontar seus exageros, fruto de seu tempo e das dificuldades e da resistência que encontrava, quanto para destacar aquilo que o diferenciava de seus contemporâneos,

³² Reação à companhia monopolista pombalina para produção e comércio do vinho do Porto. Ao motim, seguiu-se a repressão exemplar: 26 condenados à morte e 87 a penas diversas (açóites públicos, confiscação de bens, degredo...).

revelando sua suposta modernidade. Em sua apreciação geral, afirmavam que o governo pombalino teria, voluntária ou involuntariamente, concorrido para a ampliação das liberdades em Portugal

Já o diário ultramontano, dirigido por Frutuoso da Fonseca, tendo Mesquita Pimentel como redator principal (nomes ativos na edição de matérias religiosas), já desde dois de março imprimia textos críticos a Pombal e àqueles a quem chamava de *centenaristas* (referidos como a *garotada* das escolas, os *maçons* e os *republicueiros*), e reforçou sua oposição na medida em que os preparativos avançavam. Além das muitas notas de outros periódicos que republicava e dos constantes relatos enviados por seu correspondente em Lisboa (crítico em cada detalhe narrado sobre a organização do centenário), destaca-se uma série de longos textos intitulada “o ídolo do liberalismo”.

Composta por nove artigos (publicados entre 22 de abril e seis de maio), a série, além de divulgar as referidas críticas que retratavam Pombal como despótico e violento (um verdadeiro *tirano*; o *Nero português*), insistia na caracterização dos promotores do centenário como maçons que visavam à perseguição da Igreja e que tinham como alvo privilegiado os jesuítas. Curiosamente, os dois grupos em disputa acusavam supostos inimigos ocultos e obsidiantes: jesuítas, por parte de liberais e republicanos, e maçons, por parte de ultramontanos. Quanto à forma como seus antagonistas lidavam com a história, *A Palavra* acusava-lhes a desonestidade, a seletividade e a ignorância; afirmava que retratavam um marquês que não condizia com o passado e que seus elogios a Pombal não correspondiam com o liberalismo que eles diziam defender – argumento que também mobilizava para acusar que, em nome da suposta liberdade que tinham como bandeira, na verdade eles visavam à sujeição da Igreja.

Assim, de um lado o jornal republicano buscava mobilizar apoios para a programação dos estudantes³³ – que incluía a proposta de requerer “ao governo para que faça cumprir rigorosamente as disposições do marquês de Pombal e [de] Joaquim Antonio de Aguiar respeitantes às congregações religiosas” (*Folha Nova*, 29-30/05/1882).³⁴ De outro, o congênere católico buscava convencer seus leitores de que se tratava de uma afronta “irrogada às faces deste país, que, apesar

³³ Publicaram-se, entre os dias 14 de abril e quatro de maio, também convites-convocatórias, para quem lhes quisesse enviar textos para um número especial, elogioso ao marquês.

³⁴ Programa dos festejos no Porto (que ecoava o de Lisboa). Um dos mais explícitos posicionamentos do jornal pode ser lido em nota publicada em destaque no dia oito de maio: “*A Folha Nova*, prossequindo na luta liberal que Sebastião José de Carvalho tão denodadamente encetou, vai dedicar doravante o melhor da sua energia contra o fanatismo, contra a reação, contra o inimigo da liberdade e da democracia – o jesuíta! Em nome da consciência humana, *A Folha Nova* chama o patriotismo de todos os democratas em defesa da causa da justiça e da luz. Abaixo o jesuíta! Abaixo o jesuíta!” (*A Folha Nova*, 08/05/1882). O jornal acentuou seu combate, dirigindo-se especialmente contra os ultramontanos, contra a *teocracia*, e em especial contra os jesuítas – de que é emblema a série de textos com o mesmo título da nota referida “guerra ao jesuíta!”, publicados a partir de então (até o dia 11 de julho, foram treze).

do que meia dúzia de homens sem fé alardeiam, é sobretudo religioso e não pode nem deve consentir que os seus sentimentos e a sua religião, que é a do Estado, sejam menosprezados” (*A Palavra*, 11/03/1882).

Ainda em oposição à programação do centenário, *A Palavra*, em 24 de abril, começou a sugerir que, por um “modo pacífico” os portuenses fizessem “uma manifestação contrária aos ruins sentimentos que inspiram os *festejos pombalinos*” que afrontavam seus “sentimentos católicos”. No dia 27, com grande destaque, imprimiu uma convocatória para uma romaria ao santuário do Sameiro, em Braga, no momento em que “a escória social” consumaria, no Porto, seu “escândalo inominável”, celebrando o “verdugo incansável do clero e da Igreja”, o “percursor da revolução” no país, a origem de sua “decadência religiosa, social e política”. Apesar de a partida ter sido mais tarde discretamente adiada, sugerindo-se no dia três de maio que, dos templos, fizessem-se atos em proveito das almas “dos opressores e dos oprimidos” para “aplaçar a majestade divina e atrair a sua misericórdia em favor da nação portuguesa”, a equipe do jornal foi à peregrinação.³⁵

Do lado centenarista, diante do que se considerou, em 23 de abril, um “indiferentismo lamentável” dos demais jornais portuenses, anunciou-se que

A Folha Nova, o pequeno jornal democrata portuense, [...] singelamente apresentará no séquito de respeito o seu carro de honra. Não levará dourados, nem brilhantes, nem tapeçarias custosas; é a simples homenagem de um grupo de cidadãos, crentes num futuro de fraternidade e regeneração social ao maior vulto da história política portuguesa, àquele a quem mais devem a liberdade e a *democracia*. O carro da *Folha Nova* levará apenas a sua máquina (Marinoni), que tirará, durante a marcha, a lei de três de setembro de 1759, que expulsou os jesuítas, “como notórios rebeldes, traidores e adversários da paz pública”. Assim, *A Folha Nova*, ao mesmo tempo que afirma a sua admiração pelo grande reformador, *protesta energicamente em nome da família liberal portuguesa contra os jesuítas de todos os tempos* [grifos meus].

A partir de então (04/05), passou a convidar “todos os seus colegas e colaboradores para acompanharem o carro da imprensa que há de incorporar-se ao cortejo cívico”, que ocorreria em três dias. Alguns números mais tarde (08/05), a apreciação sobre a participação no préstito foi bastante positiva:

³⁵ Fundado em 1863, o santuário do Sameiro já se apresentava, à altura, como um dos maiores centros de devoção mariana em Portugal, para onde se dirigiam peregrinos mobilizados por lideranças ultramontanas – muito criticados, em contrapartida, por liberais e sobretudo por republicanos. Gervásio Lobato escreveu em agosto, ecoando a oposição já apontada pelos dois lados no centenário – rituais cívicos/laicos x religiosos tradicionais: “A enorme procissão que vimos serpenteado toda a serra do Sameiro, rojando-se estúpida e fanaticamente aos pés do clero [...] é perfeitamente a antítese dessas gloriosas e alegres procissões cívicas que vimos correr as ruas de Lisboa nos dias memoráveis e festivos em que Portugal comemorava os seus grandes homens, Camões e Pombal” (*O Ocidente*, 11/08/1882).

o carro triunfal d'*A Folha Nova* era a sua máquina Marinoni, assente numa carreta, puxada a cinco parelhas com cobertas encarnadas. Sobre a prateleira da máquina, a um pendão de seda escarlate e Canotilho de ouro com o nome do jornal. Cada parelha era levada a mão por dois escudeiros fardados. Abriam a marcha do carro dois batedores e fechavam-na outros dois [...]. Iam de pé, sobre os estribos da máquina, um impressor e um rodeiro, para o trabalho da impressão que de vez em quando se efetuava, tirando exemplares do decreto da expulsão dos jesuítas. Distribuíram cerca de 30.000 desses exemplares.³⁶

Ainda na análise sobre o que se passara, *A Folha Nova* (09/05) classificou os festejos como “uma das mais prodigiosas festas a que pode assistir um homem”, afirmando que

os dias próximos daqueles que estavam marcados para as festas, havia na cidade uma agitação estranha, o que quer que fosse de semelhante a uma grande comoção moral. Nas ruas, nas praças, nas reuniões, nas conversações particulares, não havia outro assunto por onde percorresse o espírito. Todas as atenções, todas as inteligências se orientavam para um ponto único e só a vontade de um país valente pôde ocasionar o prodigioso milagre de uma ressurreição assim. [...] Ao mesmo tempo que a imprensa democrática ia registrando dia a dia os passos que adiantava a celebração, ao mesmo tempo que se levantavam os carros de triunfo, os galhardetes e os festões de flores, o *jesuíta* ia tecendo, nas Associações Católicas, nos covis dos sacristas e nas redações dos periódicos miguelistas ou jesuítico-liberais, forjavam-se os artiguinhos idiotas, as caricaturas loras, os palavrões brutais da nação fanatizada.

Da parte oposta, também se notava a ideia de um embate a partir dos impressos. Para *A Palavra* (27/04), “no campo da imprensa, a favorita e poderosa arma dos nossos adversários, a derrota deles já, por mais que façam, não poderá deixar de ser monumental. Aí ficarão, eles e o seu ídolo, esmagados sob o peso da inflexível verdade histórica”. Além de sua intensa campanha que antecedeu o centenário, o periódico católico dedicou um número inteiro (08/05) às críticas aos festejos e ao “ídolo do liberalismo”, com uma moldura preta, uma grande cruz ao centro e o título “comemoração fúnebre cem anos depois da morte do sanguinário marquês de Pombal”.

A esse respeito, comentou *A Folha Nova* (09/05), invertendo o sinal das violências herdadas:

A Palavra acompanhou de perto a refrega. A todos os momentos mandava distribuir pelas ruas farrapos de papel insultantes, porque o escândalo vendia-se, conseguindo realizar assim a harmonia de consciência e da bolsa. Aquela folha infamante aparecia crivada de cruces negras, *certamente como recordação das forcas miguelistas, das perseguições da igreja em todos os tempos e em todos os lugares por onde passara aquela calamidade horrenda do jesuitismo* [grifos meus].

³⁶ O documento foi reproduzido na forma de um suplemento de uma página. Tratando-se de uma Marinoni, o número pode ser verossímil. *O Ocidente* mais tarde (01/07) anunciou terem sido seis mil pessoas a participarem do cortejo cívico. A essas, devem ser somadas as em maior número que as assistiram nas ruas, nas janelas, nas sacadas.

O que mais irritou seus opositores, contudo, foi o suplemento³⁷ que se vendeu e espalhou no mesmo dia – possivelmente pouco antes da partida para o Sameiro. Sobretudo o trecho em que, após se afirmar que não havia sequer um “homem de bem” no cortejo cívico, referiu-se aos participantes como uma “súcia de anônimos”.³⁸

As reações não se fizeram esperar. Devido à chuva que no dia anterior havia impedido a parte final do préstito, os estudantes decidiram sair novamente às ruas no dia oito, a despeito de o governador civil não lhes conceder autorização para a manifestação planejada. Acompanhados de “uma enorme multidão” que se agregava, conforme eles marchavam, com palavras de ordem e vivas entusiasmados, dirigiram-se até a praça do marquês de Pombal (antiga praça da Aguardente, renomeada por ocasião do centenário), onde as tropas do governador impediam sua passagem. Então, de acordo com o relato publicado n^o *A Folha Nova* (08-09/05),

diante daquele mar agitadíssimo de homens resolvidos, protestaram contra as infâmias dos jesuítas, rompendo em vivas à liberdade, às leis do marquês de Pombal, à democracia, ao povo do Porto, à imprensa democrática, à comissão dos festejos, à justiça, ao credo liberal, à glória da pátria, ao futuro da independência e do progresso. Alguns acadêmicos mais exaltados, mas justamente impressionados [...] lançaram fogo a diversos suplementos da *Palavra*, estrugindo nesse momento uma surriada enorme por toda a multidão. A bofetada estava dada. A reação sofreu ali, naquele tribunal popular, o castigo mais vexatório e mais adequado queurgia sentenciar. [...] A manifestação imponente seguiu pelas ruas do cortejo cívico, saudada ardentemente pelo povo. Diante do covil da *Palavra*, desse jornal que é a vergonha da imprensa portuense, que é a negra ameaça da canalha batinada, os acadêmicos queimaram alguns exemplares desse papel vergonhoso, protestando contra as aleivosias e perfídias nele publicadas.

No dia seguinte, um grupo se dirigiu à redação d^a *Palavra*, exigindo uma satisfação. O redator informou-lhes que no número seguinte sairia uma prestação de contas. Contudo, em 10 de maio divulgou-se um texto em que, garantindo não serem intencionais as ofensas pessoais, não se

³⁷ Não foi possível encontrar exemplares do suplemento. A Biblioteca Pública Municipal do Porto (BPMP) dispõe de uma série do periódico para o período que, não fosse o suplemento ausente, estaria completa – o que faz de tal lacuna uma ausência bastante eloquente. Contudo, pode-se conhecer sua essência, uma vez que o texto foi não apenas referido, mas também parcialmente republicado em outros jornais – elogiosa, e sobretudo criticamente.

³⁸ As expressões aparecem n^o *A Folha Nova* como denúncia das ofensas publicadas. Em uma das maiores transcrições do suplemento, lê-se: “está fúla de raiva a canalhocracia centenarista! Esmagada no campo da imprensa, que sublevou contra os miseráveis pombalinos a opinião pública, desenrolando perante a geração atual os horrorosos quadros de atrocidades inomináveis do *Nero português*, a canalha apelou para as manifestações nas ruas, onde costumam brigar ébrios, jograis e truões, e aí não podia ser mais monumental o fiasco! À corja dos faias e dos vadios republicueiros não se uniu um único homem de bem. Os habitantes desta cidade, eminentemente ativa, laboriosa e pacífica, recolheram-se nas suas casas e prepararam-se para ver das janelas e varandas os decantados cortejos cívicos desses anônimos sem honra, nem dignidade, nem ilustração, nem decoro” (*Comércio Português*, Porto, 09/05/1882). Como não foi possível acessar o periódico na BPMP, devido ao mal estado, cita-se como consta em: SAMPAIO, 2006, p. 134.

retirava, contudo, “uma única palavra”, nem se retificava “um único conceito em tudo que naquele artigo está escrito, por ser a expressão, conquanto dura, mas atualmente necessária, da verdade”.

No dia 12, no entanto, publicou-se n^o *A Palavra*, em destaque, a nota: “a redação deste jornal retira todas as expressões ofensivas do seu artigo epigrafiado *monumental fiasco do centenário*, considerando-as imerecidas e indignas desta redação, que deseja ser sempre digna e cordata”. O texto foi repetido em suplemento e em números posteriores. Ademais, no dia seguinte, o cabeçalho anunciava que “o lugar de redator principal” do jornal encontrava-se vago.³⁹ Uma declaração foi também enviada pelo diretor d^o *A Palavra* ao *meeting* [comício] que os estudantes convocaram em protesto ao jornal. De acordo com *A Folha Nova*, tal declaração foi lida ao público então reunido, após uma série de discursos contrários ao periódico católico, não bastando, contudo, para acalmar os ânimos.

Curiosamente, um dos textos que constavam no malfadado suplemento era uma carta que fora enviada à *Folha Nova* por um dos seus colaboradores mais conhecidos. Publicada no diário republicano ainda em 15 de abril, foi reproduzida na íntegra n^o *A Palavra* de 19 do mesmo mês, afirmando-se se tratar de “um documento esmagador, escrito num tom de ironia pungente”, contrariando as expectativas dos centenaristas acerca de seu colaborador habitual. Leu-se, então:

A glória de contribuir, na camaradagem de tantos nomes ilustres, com o meu óbolo de entusiasmo mais ou menos postiço para a celebração de semelhantes festas, não me permite aceitá-la a inveterada aversão que voto ao ministro despótico de um rei covarde e devasso. [...] já enviei a dois jornais um escrito medianamente hostil a todos os déspotas, sem me declarar monárquico nem republicano. É bem de ver que a responsabilidade do escrito era toda minha, mas os dois jornais, contagiados da febre dos centenários, rejeitaram-no com irrepreensível delicadeza. Abstenho-me, pois e forçadamente, de escrever lisonjas à memória do marquês de Pombal [...]. Provada a autoridade alheia das grandes e incontestáveis providências do seu governo, o que resta de individualismo, não direi *originalidade*, na energia do marquês são as masmorras, os extermínios, os patíbulo e as fogueiras. [...]

Assinava-a um dos mais conhecidos romancistas portugueses: Camilo Castelo Branco. No suplemento, tal carta do célebre autor – que colaborava, como se disse, n^o *A Folha Nova* – foi reproduzida junto de ilustrações que retratavam o suplício da marquesa de Távora⁴⁰ e de um trecho

³⁹ *A Folha Nova*, por sua vez, publicou com antecedência, no dia 11, a declaração que seria publicada por seu antagonista no dia 12 e fê-lo com grande destaque, dedicando a isso uma página inteira, sob o título “glória ao marquês de Pombal!” e subtítulo (invertendo o anteriormente publicado n^o *A Palavra*) “o monumental fiasco dos jesuítas!”.

⁴⁰ O episódio comumente referido como o “suplício dos Távoras” (13/01/1759) foi um dos mais criticados no histórico do marquês em 1882 – explorado por seus opositores devido aos meios violentos empregados e ao próprio processo condenatório. Remete-se à punição exemplar a elementos da alta nobreza (como os marqueses de Távora) acusados estarem implicados em um atentado ao rei, D. José (03/09/1758).

do que se anunciava ser um livro que o escritor estaria preparando sobre o centenário. De sua parte, o jornal republicano prontamente acusou (10/05) duvidar que o impresso contasse com o conhecimento e com a concordância de seu colaborador e que “não aceita a menor mancomunação com a clericalha fanática, não presta nem seu nome, nem a sua opinião para as especulações torpes dos sotainas”.

No dia 13 de maio, entretanto, publicou-se no jornal republicano nova carta de Castelo Branco a Emídio de Oliveira – com trechos reproduzidos estrategicamente no diário católico:

Do seu artigo na *Folha Nova* de ontem, que li extremamente agradecido, vejo que figurei de um modo inconsciente e assaz ardente no centenário do marquês de Pombal. É provável que queimassem o meu insignificante contingente literário, aproveitando, à falta de coisa melhor, pela *Palavra*, no tal *Suplemento*. [...] Os jovens centenaristas, queimando a *Palavra*, entravam na orientação do decrépito marquês [...]. Eu, se tivesse voto de velho e influente nos alvitreiros da festeira mocidade, dir-lhe-ia que não queimasse a *Palavra*, representativa de uma convicção, de uma liberdade, de um direito, para não se parecer com o estadista que amordaçava as línguas que falavam e quebrava os pulsos que escreviam, quando isso era necessário como exórdio da revolução intelectual que sortiu a tolerante liberdade que atualmente prevalece. Hoje não é preciso queimar papéis; é melhor combatê-los ou deixá-los esfarinhar-se sob o raio de luz que fermenta as podridões das coisas mortas. [até aqui foi reproduzido em *A Palavra*]

Escuso dizer-lhe, meu amigo, que fui de todo estranho à reprodução dos meus escritos nesse *Suplemento* e que não conheço senão dois ou três padres (acho que são só dois) ilustrados e honestos, cujas convicções respeito, porque me habituei a respeitá-las num sacerdote bom que principiou minha educação literária. [...] Renovo os agradecimentos à espontaneidade da sua defesa, sr. redator, e deploro a estúpida miopia dos que me imaginaram a colaborar espontâneo no combustível do *Suplemento*, cujas lavaredas relampejaram na frente vulcânica do marquês de Pombal, que, felizmente para mim, era de gesso.

Camilo Castelo Branco não encerrou nessas cartas sua colaboração sobre o centenário. Em outubro do mesmo ano, publicou no Rio de Janeiro e no Porto seu *Perfil do marquês de Pombal*; obra bastante crítica e muitas vezes reeditada em que se propôs a retratar o marquês de perfil (unilateralmente, portanto), com “tintas” colhidas “na paleta da história”. Já no prefácio, ele afirma supor não agradar “nem aos absolutistas, nem aos republicanos, nem aos temperados” – o que pode ser entendido como um suposto não-aninhamento no debate, e também como uma suposta imparcialidade, que potencializaria o texto. O próprio Camilo, contudo, confessa seu “ódio, grande, entranhado e único na vida ao marquês de Pombal”. Quanto ao centenário, ele afirma que se tentou fazer ressurgir um marquês “mais ou menos posição e contrafeito dos moldes das três escolas políticas regimentares”. Para o escritor, “isso que aí passou nas ruas foi um Pombal de romance

[...]. A realidade dos fatos foi sacrificada a uma bandeira que lhe emprestaram. Puseram esse manequim diante do povo português – o mais rústico povo da Europa” (BRANCO, 1882).

Seu *Perfil*, por oposição, pretendia-se mais real – e as fontes que ele elenca serviriam para autorizar e validar seu discurso, que invoca a objetividade de uma história não-farseada. Nesse sentido, Castelo Branco afirma que, se os organizadores do centenário lessem seu livro, “diriam que não é assim que modernamente se escreve a história. Pode ser, mas a verdade é assim que se escreve: fatos, com os documentos na mão”. Ainda que explicitamente se distanciasse dos setores ultramontanos, com quem não compactuava politicamente, sua leitura sobre o período pombalino não emergia, como se pode notar, solitária (BRANCO, 1882).

Opondo-se à versão do marquês mobilizada pelos promotores do centenário, que de fato visavam a mitificá-lo (embora não o dissessem), também ele divulgava (a despeito do que anunciava) uma versão mítica de Pombal – um contra-mito que se assemelhava ao discurso propagado por autores e grupos do campo político oposto ao dos republicanos. Não por acaso, alguns de seus escritos foram reproduzidos contra os centenaristas. De resto, mobilizar modos específicos de elaboração de um discurso histórico como argumento de autoridade não foi estratégia exclusivamente sua. Também o fizeram, como referido, republicanos e ultramontanos. *A Palavra* valeu-se (27/04), como referido, do “peso da inflexível verdade histórica” enquanto *A Folha Nova* propunha-se a apresentar os julgamentos de uma história supostamente científica e livre de paixões políticas.⁴¹ Camilo, de sua parte, supunha-se em “posição excelente” frente a seus opositores; apto a “lhes bat[er] com a história” (BRANCO, 1882).

Como outros críticos, ele selecionava, do passado pombalino, sobretudo o que havia de violento e despótico, acusando seu caráter não-liberal e não-democrático e a consequente incoerência de seus panegiristas do século XIX.⁴² Apesar de mobilizarem o discurso histórico como forma de validarem sua argumentação, tanto os apologistas quanto os detratores do marquês isolaram alguns aspectos da administração pombalina, superlativando-os. Desse modo, acabaram por subordinar sua apreciação geral das políticas de Pombal ao juízo relativo aos traços negativos ou positivos selecionados intencionalmente. Dentre esses, “sem dúvida, a expulsão da Companhia

⁴¹ “O marquês de Pombal e a instrução pública” (17/02); “Folhetim” [Teófilo Braga] (10/11). A referência a Teófilo Braga, recorrente nos festejos, indicia a influência forte dos ideais positivistas (propostos a partir da reapropriação de ideias de Auguste Comte), muito mobilizados pelos republicanos e em torno dos quais desenrolaram-se as festividades dos centenários oitocentistas (a comemoração dos grandes homens exemplares na história pátria/da humanidade). A respeito do positivismo em Portugal, ver: CATROGA, 1977; LUZ, 2004.

⁴² Para uma leitura do *Perfil*: PEREIRA, 2019; RITA, 2015. Sobre reações antipombalinas: TORGAL, 1984.

de Jesus, fundamentada na ideia regalista e antiultramontana, adquiriu extrema relevância como principal tópico de polêmica” (MATOS, 1998, p. 449).

Refletindo sobre sua própria obra, com seus potenciais e com suas limitações, Castelo Branco afirma: “este livro poderia ter aparecido antes dos festejos de sete de maio. Seria então um protesto contra o entusiasmo dos propugnadores do marquês de Pombal”. No entanto, diz ter-se absterido “dessa aspiração vangloriosa que teria uns ares desvanecidos de querer atuar sobre convicções radicadas [...]. Seria, sobre infrutífera, ridícula a empresa”. Afinal, pondera o escritor, comparando seu esforço de mobilização do passado pombalino com o de seus antagonistas,

não se desfazem com os livros as persuasões que se fizeram com locais de jornais baratos [...]. A porção do povo que não aprende nada em livros achou nos clubes a educação do discurso amoldado à sua capacidade, à sua dócil ignorância e à sua congênita necessidade de revolucionar-se com palmas e gritos [...]. Crenças assim radicadas e cáusticas não se acalma com cataplasmas de livros.

Para Camilo, seus opositores cometiam equívocos que, no pior dos cenários, resultariam em “sangrias enormes nas chamadas batalhas sociais”. Tragédia que contudo faria rir o cáustico Pombal que, entre passado, presente e futuro, ele imaginava, ao vaticinar sarcasticamente: “se essa hora nefasta chegar, as mandíbulas do marquês hão de escancarar uma risada mefistofélica no seu sarcófago” (BRANCO, 1882).

O escritor problematizava, por sua recorrência, o antijesuitismo reclamado como herança pombalina pelos centenaristas; principal tópico da polêmica em torno dos festejos. Na perspectiva de Castelo Branco, a oposição à “palavra sintética *jesuíta*” já se revelava em sucessivas gerações do liberalismo. Acerca da permanência/recorrência de tal tópica (veiculada, como apontado, desde momentos iniciais do regime), recupera-se um artigo escrito por Camilo ainda em 1852:

D. José I e o marquês de Pombal e a expulsão dos jesuítas são homens e acontecimentos de ontem que já hoje respondem no tribunal da crítica, em que o juiz incorruptível – a VERDADE – condena com documentos insubornáveis. [...] A palavra “jesuíta” estremecia os nervos dessa multidão de superficiais, que desgraçadamente são sempre os primeiros a sentar-se nos ágapes da ciência. Ao passo que motejavam as superstições, alimentadas pela ignorância dos imbecis, davam de si um triste documento de cega credulidade no *ipse dixit* do Seabra e de muitos outros Seabras inspirados pelo célebre senhor de Oeiras. A *Dedução Cronológica*, lida com ansiedade por nossos pais, foi-nos transmitida como “cordão sanitário contra a peste jesuítica” (BRANCO, 1916 [1852], cap. XXX).⁴³

⁴³ A *Dedução Cronológica e Analítica* (1767-1768) apresenta como autor José Seabra da Silva. No entanto, entende-se ser fruto das influências e interferências diretas de Pombal (por isso, ainda no reinado de D. José creditava-se sua autoria ao marquês). É um dos principais documentos pombalinos (bastante divulgada; esquema modelar para textos coetâneos) e apresenta uma releitura da história de Portugal tendo como princípio norteador a acusação e as “provas”

Em ambos os textos, vindos a lume com uma distância temporal de 30 anos, nota-se como Castelo Branco critica o que ele acusa ser uma espécie de senso comum no país sobre o passado pombalino; uma memória politicamente mobilizada que ele atribui à persistência de uma narrativa pombalina da história, atualizada no liberalismo. Nesse ponto (recuperado e reelaborado pelos estudantes no centenário), o escritor se demarca de seus contemporâneos – incluídos alguns representantes da referida geração de 70; indivíduos que, em suas leituras decadentistas sobre o passado português, acusavam a influência negativa do catolicismo tridentino (e do jesuitismo) e, ainda que se opusessem ao centralismo que caracterizava tanto o governo do marquês quanto as políticas da Regeneração, viam o período em que Pombal governou como um parêntesis de prosperidade em meio à decadência do país.⁴⁴

Passado em papel-jornal

A despeito da suposta descrença de Camilo em relação às notas “locais de jornais baratos”, os periódicos afirmavam-se como veículos fundamentais para informação, instrução e formação de opinião – e o próprio Castelo Branco muito se valia deles. A imprensa, enquanto forma de “comunicação fluida, geral e regular, que ultrapassou os particularismos e contingências da comunicação direta, interpessoal”, relaciona-se à ampliação dos espaços de discussão pública e das formas de alargamento da participação política que caracterizam o liberalismo oitocentista, além de ser relevante para mobilizar a população. Os “jornais passam a ser no século XIX uma condição estrutural do funcionamento” da sociedade, sintonizando a periodicidade da comunicação escrita com novos ritmos sociais – o que implica uma nova relação com o tempo, medido por termos mais precisos e curtos (TENGARRINHA, 2006, p. 157-159).

No Portugal oitocentista, além disso, estavam imbricadas as áreas do erudito especialista em história e do intelectual divulgador que publicava textos em periódicos; havia uma “relação simbiótica” entre história e imprensa⁴⁵ e alguns jornais e revistas se esforçavam pela divulgação de uma “História generalizada e cientificamente mais válida”, almejando relatar o fundamental do passado; “também se considerou a História como uma ‘mestra da vida’, sendo preciso mostrar os

de que cabia aos jesuítas a responsabilidade por todos os desvios e as calamidades que se abateram sobre o país, justificando o antijesuitismo que caracterizou o governo do marquês. Ver: ALVIM, 2010. Acerca da expressão entre aspas, Camilo atribui-a a um autor coetâneo, sem nomeá-lo. Trata-se do padre Joaquim de Santa Clara, que publicou “A guarda avançada do cordão sanitário contra a peste jesuítica” (1846).

⁴⁴ CARVALHO, 2008 – cap. I; MATOS, 2011. Entre os homens considerados parte da referida geração de 70 que se opunham a Pombal e a seu centenário, destaca-se Ramalho Ortigão. PEREIRA, 2019, p. 07-08.

⁴⁵ Contrariava-se “a forma de suporte tradicional do conhecimento, ou seja, do ‘livro’, em detrimentos dos folhetins literários, que se tornavam populares através da imprensa periódica”, DIAS, 2011, p. 21 – cita-se, por exemplo, o Alexandre Herculano, grande na historiografia e na imprensa portuguesas, dedicando-se à pesquisa e à divulgação.

aspectos negativos e positivos de certos indivíduos e tendências para a educação cívica e moral das massas, tarefa última a que todas essas publicações aspiravam” (DIAS, 2001, p. 202).⁴⁶

Como o caso do centenário pombalino bem indica, não é apenas por meio da escrita que as sociedades exprimem sua história; fazem-no também por meio de festividades comemorativas e de outras iniciativas. Quando se recuperam episódios e gestos do passado em celebrações públicas, desenvolve-se uma forma específica de composição da verdade histórica. Para Ferro (1989, p. 54-60), “a comemoração acusa os silêncios, desloca os fatos e os seleciona. Como a narrativa histórica, ela é um ponto de conflitos”. De acordo com Ilh (2017, p. 12), pode-se falar de comemorações como *mise en scène*; ritos, símbolos e manifestações evocando um passado reivindicado no presente.

Em sentido aproximado, Albuquerque Jr. (2019, p. 179-189) entende que a comemoração

é atravessada e constituída por um enredo, é uma forma de fazer ver e de dizer o passado. [...] põe em cena, torna visível, materializa dadas memórias, dadas versões e visões do passado [...] como a narrativa histórica, cria efeitos de real, apoia-se em vestígios, testemunhos, em outras narrativas que chegam do passado para construir versões verossímeis sobre o que teria ocorrido [...] é, por fim, um dos usos que se pode fazer do passado, é uma das modalidades de enunciação e de ritualização daquilo que se costuma chamar de cultura histórica.⁴⁷

Dadas sua natureza coletiva e sua intenção de “universalizar memórias que pertencem a uma parcela da sociedade”, a comemoração explicita conflitos e contradições, trazendo à tona “disputas entre versões distintas, entre visões divergentes acerca daquilo que se comemora”; ruídos de sentido e divergências enunciativas como as aqui abordadas – importante objeto para o historiador.

Quanto aos periódicos, “escrita do presente e para o presente”, eles valem-se da memória para “inscrever o presente no quadro de um passado bem balizado com vista a exorcizar os receios e dominar o futuro, submetendo-o às regras de uma memória nacional hegemônica e tranquilizadora”. Empregando uma temporalidade múltipla, de que fazem parte “o tempo curto da repetição ritual, o tempo médio da conjuntura e a duração longa das permanências ou das rupturas fundadoras, inscrevendo-se nesse terceiro nível o discurso comemorativo que pretende refletir o sentido do devir histórico” (PEREIRA, 2007, p. 144-45), como o mobilizado na festividade do marquês de Pombal de que se tratou neste texto.

Ainda acerca dessas celebrações, é importante ter em mente que, assim como seu antecedente imediato, o centenário camoniano de 1880 (promovido por uma comissão da

⁴⁶ Ver também: MATOS, 1998, p. 29-86; TORGAL, MENDES & CATROGA, 1998, p. 31-42.

⁴⁷ Para Rösen (2009 [1994]), cultura histórica (práxis da consciência histórica) engloba um complexo de manifestações relativas à orientação na temporalidade e rememoração atualiza o passado (como tal) no presente, abrindo-o ao futuro.

imprensa; foi o primeiro festejo do tipo, em Portugal e no Brasil), o centenário pombalino de 1882 foi ocasião importante no que diz respeito ao reconhecimento do trabalho dos jornalistas portugueses e a sua afirmação enquanto grupo social emergente. Não admira, portanto, que em ambos os festejos a imprensa, enquanto grupo organizado, tenha se feito representar em carros triunfais, desfilando nos cortejos cívicos (VARGUES, 2003, p. 161) – ao mesmo tempo em que nos jornais se dava espaço considerável aos preparativos, às polêmicas e aos relatos que então mobilizavam os portugueses em torno de leituras sobre o passado e sobre o presente, misturadas com projetos para o futuro almejado para o país.

Depois de ter publicado relatos sobre os festejos pombalinos em Lisboa, *O Ocidente*, em seu número de primeiro de junho, dedicou espaço às descrições enviadas por seu correspondente no Porto acerca do centenário na cidade, ilustrados por uma gravura em destaque na primeira página (Imagem 4). Elogioso quanto aos supostos entusiasmo e ordem notados ao longo da programação – sobretudo no que diz respeito ao cortejo cívico (manifestação “das mais impotentes e dignas que o Porto tem promovido”, a que se teriam incorporado cerca de seis mil pessoas) –, o relato acusa um “contraste característico” entre os “sentimentos populares portuenses”, ordeiros, e “a atitude ativa e energética” que decorreria depois do *meeting* contra *A Palavra*.

Imagem 4



“A procissão cívica desfilando na rua de Santo António (9 de maio de 1882 – segundo um desenho de Isaías Newton)”, gravado por Caetano Alberto da Silva, *O Ocidente*, Lisboa, 01/06/1882.

Na ocasião, afinal, “uma multidão imensa se dirigiu à redação de uma folha católica para exigir a retratação formal e plena dos insultos e dos sarcasmos injuriosos que haviam sido arremessados por um suplemento ignóbil à respeitabilidade das corporações que tinham tomado parte no préstito”. Ao indicar que tal suplemento fora “queimado num auto de fé”, justamente na recém-renomeada praça do marquês de Pombal, “ao estrugir das aclamações do povo”, o correspondente conclui que

a satisfação foi dada completa e satisfatória, e o centenário no Porto ficou assim purificado da única mancha com que rancores mal sofreados e insólitos haviam tentado escurecer a auréola refulgente da apoteose solene das virtudes cívicas e da intrepidez administrativa do ousado e prestante ministro de D. José I.

No curioso relato (que se vale de um vocabulário religioso para descrever um embate entre dois periódicos em torno de diferentes leituras do passado e de uma celebração cívica), vale a pena repetir, descreve-se a queima do suplemento d’*A Palavra* como um auto-de-fé satisfatório e completo; purificador das máculas causadas pelos ultramontanos às cerimônias tidas por liberais.

Algumas semanas mais tarde, anunciou-se na mesma revista (01/07) que em breve se daria “uma larga notícia dos festejos com que no dia 9 deste mês [julho] o Porto tenciona comemorar o quinquagésimo aniversário deste dia glorioso”. Era outra festividade em torno de uma efeméride histórica. A data marcava, afinal, o episódio da “entrada do exército libertador”, quando as tropas constitucionais de D. Pedro IV, durante a guerra civil, adentraram na cidade antes ocupada por miguelistas. Promovidos pela Associação Liberal Portuense, os festejos, nas ruas e no papel-jornal; em iluminações, cortejos, elogios e críticas, mobilizaram novamente leituras específicas e conflituantes da história portuguesa em torno de interesses políticos. Em disputa, passado, presente e futuro novamente articulavam-se no discurso.

Referências bibliográficas:

- ALMEIDA, A. M. F. **Hino dos estudantes adotado no programa do centenário do Marquês de Pombal, reformador dos estudos, reedificador de Lisboa etc.** Lisboa: 1882.
- ALBUQUERQUE Jr., D. M. **O tecelão dos tempos (novos ensaios de teoria da história).** São Paulo: Intermeios, 2019.
- ALEXANDRE, V. A África no Imaginário Político Português (Séculos XIX e XX). **Penélope**, 15, 1995.
- ALVIM, G. M. **Linguagens do poder no Portugal setecentista: um estudo a partir da Dedução Cronológica e Analítica (1767).** 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense, 2010.

- ARANHA, B. **Dicionário bibliográfico português**. Estudos de Innocencio Francisco da Silva applicaveis a Portugal e ao Brazil. Continuados e ampliados por Brito Aranha, t. XIX. Lisboa: Imprensa Nacional, 1898.
- BANN, S. **As invenções da história: ensaios sobre a representação do passado**. São Paulo: Unesp, 1994 [1ª ed. em inglês 1990].
- BEBIANO, R. O 1º centenário pombalino (1882). Contributo para a sua compreensão histórica. **Revista de História das Idéias**, v. 4, t. II, 1982.
- BRANCO, C. C. **Perfil do marquês de Pombal**. Porto/Rio de Janeiro: Clavel & Cia./L. Couto & Cia., 1882.
- BRANCO, C. C. **Horas de Paz: escritos religiosos**. v. 2. Lisboa: Antonio Maria Pereira, 1916 [1852].
- CAMARA dos Senhores Deputados. **Diário da Câmara dos Senhores Deputados**, n. 67, Lisboa: Imprensa Nacional, 1882.
- CARDIM, P. Religião e Ordem Social. Em torno dos fundamentos católicos do sistema político do Antigo Regime. **Revista de História das Idéias**, v. 22, 2001.
- CARVALHO, F. R. **Um iluminismo português? A reforma da Universidade de Coimbra (1772)**. São Paulo: Annablume, 2008.
- CASTRO, Z. O. Da História das Ideias à História das Ideias Políticas. **Cultura**, v. VIII, 1996.
- CASTRO, Z. O. O regalismo em Portugal da Restauração ao vintismo. **O Estudo da História: Boletim A. P. H.** 2:1, 1990-1993.
- CATROGA, F. O culto cívico de D. Pedro IV e a construção da memória liberal. **Revista de História das Idéias**, v. 12, 1990.
- CATROGA, F. Os inícios do positivismo em Portugal: o seu significado político-social. **Revista de História das Idéias**, v. 1, 1977.
- CATROGA, F. Morte Romântica e Religiosidade Cívica. In: TORGAL, L. R. & ROQUE, J. L. (coord.) **História de Portugal**. v. V: O Liberalismo. Lisboa: Estampa, 1998.
- CATROGA, F. O laicismo e a questão religiosa em Portugal (1865-1911). **Análise Social**. n. 100, 1988.
- CATROGA, F. O livre-pensamento contra a Igreja. A evolução do anticlericalismo em Portugal (séculos XIX-XX). **Revista de História das Idéias**, v. 22, 2001.
- CATROGA, F. **O republicanismo em Portugal. Da formação ao 5 de Outubro de 1911**. Amadora: Casa das Letras, 2010 [1ª ed. 1991].
- CERTEAU, M. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense, 2011 [1ª ed. em francês 1975].
- DIAS, E. G. A. **A Construção da História Medieval na Imprensa Periódica Portuguesa de Oitocentos**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2011.
- DIAS, J. S. S. Pombalismo e teoria política. **Cultura – História e Filosofia**, v. I, 1982.
- DRYE, E. **La presse rotative à plieuse de Marinoni**. Paris: Musée des arts et métiers, 2014.
- FALCON, F. J. C. **A época pombalina: política econômica e monarquia ilustrada**. São Paulo: Ática, 1982.

- FERRO, M. **A História Viglada**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1989 [1ª ed. em francês 1985].
- FRANCO, J. E. **O mito dos jesuítas em Portugal, no Brasil e no Oriente (séculos XVI a XX)**, v. II: do Marquês de Pombal ao século XX. Lisboa: Gradiva, 2007.
- FRANCO, J. E. “Massacres ou martírios do Marquês de Pombal? memória e mito”. **Revista Lusófona de Ciência das Religiões**. v. III, 2009, n. 1.
- GIRARDET, R. **Mitos e Mitologias Políticas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987 [1ª ed. em francês 1986].
- HARTOG, F. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015 [1ª ed. em francês 2003].
- IHL, O. Commemoratio. **L’Observatoire**, n. 50, 2017.
- JOÃO, M. I. Percursos da Memória: centenários portugueses no século XIX. **Camões. Revista de Letras e Culturas Lusófonas**, n. 8, 2000.
- JOUTARD, P. **Histoire et mémoires, conflits et alliance**. Paris: La découverte, 2013.
- LISBOA, J. L. Os lugares da História das Ideias. **Cultura**, V. XVIII (2004).
- LUZ, J. L. B. Os ideais da positividade. In: CALAFATE, P. (dir.) **História do Pensamento Político Português**. v. I, t. I. Lisboa: Caminho, 2004.
- MACHADO, A. M. **A Geração de 70 – uma revolução cultural e literária**. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1986 [1ª ed. 1977].
- MATOS, S. C. Pombal, da Revolução Liberal ao Estado Novo. In: SILVA, J. P. P. **Pombal e o seu tempo**. Sintra: Caleidoscópio, 2010.
- MATOS, S. C. **Historiografia e memória nacional no Portugal do século XIX (1864-1898)**. Lisboa: Colibri, 1998.
- MAXWELL, K. **Marquês de Pombal: paradoxo do Iluminismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996 [1ª ed. em inglês 1995].
- MIRANDA, T. C. P. R. **“Ervas de ruim qualidade”: a expulsão da Companhia de Jesus e a aliança anglo-portuguesa (1755-1757)**. 1993. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- MONTEIRO, N. G. D. **José: à sombra de Pombal**. Sintra: Temas e debates, 2008.
- NETO, V. **O Estado, a Igreja, a Sociedade em Portugal (1832-1911)**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1998.
- NETO, V. **A questão religiosa no Parlamento 1821-1910**. Lisboa: Assembleia da República, 2011.
- OLIVEIRA, J. A. **A igreja e a instauração do liberalismo em Portugal (1816-1840)**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.
- OZOUF, M. **De Révolution en République. Les chemins de la France**. Paris: Gallimard, 2015.
- PEIXINHO, A. T. Escritores e jornalistas: um estudo de Caso. In: RIBEIRO, M. T. (coord.) **Outros Combates pela História**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2010.
- PEIXINHO, A. T. & DIAS, L. A. C. A cidade e as suas personagens em fim de século: quadro de emergência de uma cultura urbana de massas em Portugal. **Mediapolis**, n. 1, 2015.

- PEREIRA, G. O 'Perfil do marquês de Pombal' e as disputas em torno das impressões sobre o passado pombalino. **ANPUH. Anais do 30º Simpósio Nacional de História**. Recife, 2019.
- PEREIRA, M. H. Demografia e desenvolvimento em Portugal na segunda metade do século XIX. **Análise Social**, v. VII, 1969.
- PEREIRA, M. L. M. O 1º de Dezembro: memória e liturgia cívica na 2ª metade de Oitocentos. **Revista de História das Ideias**, v. 28, 2007.
- POCOCK, J. **Linguagens do Ideário Político**. São Paulo: Edusp, 2003.
- QUEIROS, E. Prefácio. ARNOSO, conde de [B. P. C. MELO] **Azulejos**. [1886].
- RAMOS, L. O. Regalismo. In: AZEVEDO, C. M. (dir.) **Dicionário de história religiosa de Portugal**. v. IV. Lisboa: Círculo de Leitores, 2001.
- RAMOS, R. Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à História da Alfabetização no Portugal contemporâneo. **Análise Social**, v. XXIV, 1988.
- RIBEIRO, M. T. Livros e leituras no século XIX. **Revista de História das Ideias**, v. 20, 1999.
- RITA, A. A Desmistificação camiliana de Pombal. In: FRANCO, J. E. & RITA, A. **O Mito do marquês de Pombal: filopombalismo e antipombalismo na mitificação do primeiro-ministro de D. José**. Lisboa: THEYA, 2015 [2ª ed.].
- RODRIGUES, A. D. **O Marquês de Pombal e os seus biógrafos: razão de ser de uma revisão à sua história**. Lisboa: s/e, 1947.
- ROUSSO, H. **La hantise du passé: entretien avec Philippe Petit**. Paris: Textuel, 1998.
- RÜSEN, J. ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. **Cultura Historica**. 2009. http://culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf [acesso em 05/05/2018, 1ª ed. em alemão 1994].
- SAMPAIO, H. R. Q. **As comemorações do centenário do Marquês de Pombal no Porto**. Dissertação de Mestrado (Patrimônio e conservação). Porto: Universidade Portucalense, 2006.
- SANTOS, M. H. C. (coord.) **Pombal revisitado**. Lisboa: Estampa, 1984.
- SANTOS, R. Jornalismo português em finais do século XIX. Da identificação partidária à liberdade de reportar. **Media & Jornalismo**, n. 6, 2005.
- SARDICA, J. M. O jornalismo e a *intelligentsia* portuguesa nos finais da Monarquia Constitucional. **Comunicação & Cultura**, n. 7, 2009.
- SILVA, A. B. M. **Miguelismo: ideologia e mito**. Coimbra: Minerva, 1993.
- TENGARRINHA, J. **Imprensa e opinião pública em Portugal**. Coimbra: Minerva, 2006.
- TORGAL, L. R. Pombal perante as ideologias tradicionalistas. In: SANTOS, 1984.
- TORGAL, L. R.; MENDES, J. A. & CATROGA, F. **História da História em Portugal. Séculos XIX-XX**. v. 1. Lisboa: Temas e Debates, 1998 [1ª ed. 1996].
- VARGUES, I. N. A afirmação da profissão de jornalista em Portugal: um poder entre poderes?. **Revista de História das Ideias**, v. 24, 2003.

Processos educativos em dinâmicas coloniais e pós-coloniais em Cabo Verde: novas abordagens, questões e procedimentos metodológicos

Educational processes in colonial and postcolonial dynamics in Cape Verde: new approaches, methodological questions and procedures

Elias Alfama Vaz Moniz

Doutor em História

Universidade Católica de São Paulo

eliasalfamamoniz@yahoo.com.br

Recebido em: 10/07/2019

Aprovado em: 03/09/2019

Resumo: Neste estudo desenvolvo reflexões no domínio da história da educação colonial e pós-colonial em Cabo Verde, enfatizando as perspectivas históricas e dinâmicas contemporâneas de processos educativos em Cabo Verde. Trata-se de uma reflexão sobre uma das problemáticas mais relevantes para a compreensão de processos educativos em Cabo Verde no quadro das suas transformações políticas, sociais e culturais no período pós-colonial. Nesta base, a metodologia histórica que aqui se delinea não pretende recuperar um passado condensado e de via única, mas sim arregimentar, no âmbito das reflexões sobre esta matéria em Cabo Verde, os subsídios das várias leituras de processos educativos, as temáticas e as problemáticas que estes diferentes olhares – com base em tradições historiográficas e epistemologias de conhecimento díspares – engendraram, e neles encontrar os fios de uma história cruzada da cultura escolar no espaço insular cabo-verdiano.

Palavras-chave: Educação; colonial; pós-colonial.

Abstract: In this study I develop reflections on the history of colonial and postcolonial education in Cape Verde, emphasizing the historical perspectives and contemporary dynamics of educational processes in Cape Verde. It is a reflection on one of the most relevant problems for the understanding of the educational processes in Cape Verde within the framework of its political, social and cultural transformations in the postcolonial period. On this basis, the historical methodology outlined here does not seek to recover a condensed and single track past, but rather to bring together, in the context of the reflections on this subject in Cape Verde, the subsidies of the various readings of the educational processes, thematic and problematic that these different looks – based on historiographical traditions and epistemologies of disparate knowledge – engendered, and in them to find the threads of a crossed history of school culture in the insular space of Cape Verde.

Keywords: Education; colonial; postcolonial.

Introdução

Este artigo insere-se numa pesquisa mais alargada sobre a história da educação colonial e pós-colonial em Cabo Verde, enfatizando as perspectivas históricas e dinâmicas contemporâneas de processos educativos em Cabo Verde. Enfatizo uma análise sócio-histórica sobre uma das problemáticas mais pertinentes para a clarificação de questões educativas no âmbito das metamorfoses políticas, sociais e culturais que se operaram em Cabo Verde no período pós-colonial.

Neste sentido, a metodologia histórica que delinieei não pretende recuperar um passado condensado e de via única, focado na diacronia dos sistemas educativos e na dialética das ideias pedagógicas no contexto pós-colonial, nem aspira engendrar uma história da educação na viragem dos tempos, colonial para o pós-colonial.

Em análise está a possibilidade de arregimentar, no âmbito das reflexões sobre esta matéria em Cabo Verde, os subsídios das várias leituras de processos educativos, as temáticas e as problemáticas que estes diferentes olhares, com base em tradições historiográficas e epistemologias de conhecimento díspares, engendraram, e neles encontrar os fios de uma história cruzada da cultura escolar no espaço insular cabo-verdiano. “A cultura escolar não pode ser estudada sem analisar as relações, de conflito ou pacíficas, que ela mantém, em cada período da sua história, com o conjunto das culturas que lhe são coetâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular”. (JULIA, 1995, p. 354).

O foco na cultura escolar possibilita entrecruzamentos de inúmeras experiências, perfiladas com os distintos rumos das arenas coloniais e dos seus sistemas educativos, e com experiências de alfabetização, de escolarização e de ensino particulares. Arquitetar a história da cultura escolar colonial obriga, portanto, pesquisar ações articuladas com intentos – religiosos, sociopolíticos, ou apenas de socialização – matizáveis de acordo com as eras e as esferas jurisdicionais.

No tangente aos limites temporais, vislumbro uma fração de tempo que se estende por um período de quase século e meio de mutações concatenadas aos procedimentos de difusão de conhecimentos, às instituições e às práticas escolares, e cuja dimensão faz antever um trabalho de exposição e verificação de processos históricos tangíveis, coligidos em quatro etapas marcantes na conformação do sistema educativo cabo-verdiano: 1) A história da educação durante o período de instalação do sistema colonial (século XIX – inícios do século XX); 2) O Colonialismo moderno e a construção da escola de massas no império colonial (século XX); 3) A Educação e o ensino no

período pós-colonial (meados dos anos 70 aos anos 90) e; 4) Os meandros do ensino superior em Cabo Verde (meados dos anos 90 aos inícios do século XXI).

Contextualização

O debate em torno de questões e procedimentos metodológicos de trabalho histórico concernente à abordagem de questões educativas em situações de colonização tem merecido especial atenção de estudiosos de vários domínios do conhecimento que têm se reunido em fóruns de diversa natureza, nomeadamente, seminários, colóquios, congressos, etc., na sequência das quais publicações de enorme relevância para o entendimento destas temáticas têm surgido.

No contexto da Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa (CPLP), Brasil e Portugal têm se destacado, promovendo e estimulando a realização de eventos como os atrás elencados ou incentivando a criação de centros virados para tais estudos. Os resultados destes incentivos têm aparecido em publicações que estão a contribuir para o desenvolvimento do campo da história da educação recobrando o período colonial e pós-colonial.

Em 1995, foi publicado *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives* que reuniu textos de pesquisadores de várias áreas, fazendo um ponto de situação sobre a literatura neste domínio e uma pauta de trabalho contingente, assim como estudos de caso no campo da educação colonial em África. Um ano depois, foi publicado o volume em português e castelhano, que buscava fazer uma conformação aos desdobramentos de pesquisas no domínio da história da educação no mundo ibero-americano, de modo a reforçar laços de cooperação acadêmica e científica entre as comunidades de investigadores participantes no Congresso da ISCHE. Assim, os anos 1990 indicavam caminhar no sentido de uma reformulação teórica da temática educacional, demarcando-se daquela ótica educacional virada para as questões economicistas ou nas narrativas das estruturas antropológicas, a cujas dinâmicas a cultura escolar se encadearia.

Sucederam-se um conjunto de eventos que clarificaram esta tendência, entre os quais a realização de congressos, colóquios e conferências em que as Ciências da Educação ganhavam grande centralidade nos debates da história, da cultura e da própria contemporaneidade educativa no universo da lusofonia.

É de realçar, *verbi gratia*, a realização dos colóquios “Construção e Ensino da História de África” (1994), “O Espaço Lusófono Africano: Perspectivas Históricas e Realidades Actuais” (1995), “África de língua portuguesa: presente e futuro” (1996) e a “III Reunião Internacional de História de África” (1999). No entanto, no tangente a resultados concretos, a questão educativa

não saiu do campo dos estudos voltados para a questão dos estados nacionais, quer no tocante a critérios historiográficos, quer temáticos, ligados, na maioria dos casos, às questões da globalização econômica ou a enredos de desenvolvimentos e de cooperação internacional no domínio de educação.

Constituem exceções, neste âmbito, alguns, poucos, estudos realizados por Monteiro (1987), Paulo (1992), que alargaram um pouco mais o espectro da produção científica no campo da educação. No mais, a perspectiva histórica manteve-se no limbo das narrativas sobre a história do colonialismo português. De realçar, na contramão destas tendências, a publicação da *História da expansão portuguesa* (BETHENCOURT e CHAUDHURI, 1998), que incorporou no campo da história dos descobrimentos portugueses a temática da educação colonial (PAULO, 1999, p. 304-333), pondo em evidência, para os investigadores que laboravam em outras áreas do conhecimento, a relevância das Ciências da Educação para o estudo do colonialismo, numa demonstração clara que o entendimento da cultura colonial demandava um encadeamento interdisciplinar mais denso.

O final dos anos noventa reforçou a tendência da viragem na investigação histórica e comparada com a África, acentuando uma mudança de rumo, com a perspectiva comparada a despertar cada vez maior interesse no domínio da história da educação (NÓVOA e POPKEWITZ, 1992; NÓVOA e SCHRIEWER, 2000; SCHRIEWER e NÓVOA, 2001), e em torno desta nova perspectiva há um cada vez maior número de investigadores com projetos em comuns, em Portugal e no Brasil (CASTELO, 1998; MARRONI, 2008).

Em relação à África lusófona, e Cabo Verde em particular, a urdidura de redes de trabalho histórico-comparado não tem sido prática bem sucedida, não obstante os relevantes aportes advenientes de trabalhos realizados por investigadores africanos e portugueses no domínio da história da educação colonial evidenciados em dissertações de mestrado e teses de doutoramento, em instituições de ensino superior portuguesas e brasileiras (LOPES, 1995; RODRIGUES, 2007).

A Educação Comparada, na atualidade, no âmbito de processos globalizatórios no domínio educativo, e pela amplitude das suas repercussões em sociedades com modelos pedagógicos e culturas de escola muito diferenciadas, está a ganhar cada vez maior ressonância nas abordagens históricas. As narrativas que emergem destes diálogos indiciam o surgimento de novas arenas de relação, a criação de novas bases identitárias, retomando sentidos e ressignificando-os em conformidade com os novos aparatos de alinhamento supranacional.

Os prenúncios destas transformações estão explícitos no programa Ciência Global, envolvendo os países da CPLP, no âmbito da formação do Centro UNESCO para a Formação Avançada de Cientistas de Países de Língua Portuguesa, orientado: “para o desenvolvimento dos países e não apenas dos investigadores individuais, numa perspectiva estruturante com o envolvimento institucional dos vários países”, e do ponto de vista de “participação em redes e projectos internacionais inovadores à escala internacional”. (CPLP, 2009, 1)

Em Cabo Verde, estas transformações encontraram alguma ressonância em impulsos que já vinham desde os anos noventa com a implementação da lei de bases nº 103/III/90, que deliberou sobre as diretrizes do sistema educativo cabo-verdiano. Todavia, o debate continuava demasiado centrado em segmentos básico e secundário do ensino e, em relação ao superior, não saía da inocuidade, sem adentrar no âmago da questão. Não há registos de estudos desenvolvidos por investigadores debruçando sobre o ensino superior nesse período, noventa/inícios dos anos 2000. Há efetivamente uma profusão de estudos realizados sobre os segmentos inferiores, que já resultaram em monografias, dissertações, teses académicas e livros.

Relativamente ao ensino superior em Cabo Verde, encontra-se fundamentalmente diretivas governamentais, relatórios oficiais e outros documentos publicados por instâncias oficiais, que não se aprofundam em análises críticas ao sistema. Não obstante a prevalência de análises superficiais sobre a questão, acredito ser possível mudar a tendência dos debates sobre o ensino superior em Cabo Verde e enriquecê-los, descentralizando as arenas de debates sobre esta temática, deslocando-os da esfera política para a académica. É este desafio que se coloca àqueles que laboram no meio académico, e que quero abraçar, colaborando para a mudança do centro de análises do ensino superior em Cabo Verde da esfera política para a académica, amparado em outras perspectivas metodológicas, como a dos estudos pós-coloniais, produzindo novas abordagens.

Breve análise da documentação

Trazer os debates sobre o ensino superior em Cabo Verde para a arena académica obrigaria, desde logo, a mudanças no campo epistemológico, cujas ações concorrem para a concepção de um conhecimento histórico crítico, que abarque a utilização de metodologias comparadas (NÓVOA, 1995b) e abordagens relacionais – história cruzada, estudos de transferência e abordagens baseadas na *shared* ou *connected history* (STEINER-KHAMSI, 2000; WERNER e ZIMMERMANN, 2003); implicaria numa maior atenção às metodologias baseadas na análise do discurso; o recurso a quadros metodológicos escudados nas teorias da recepção e nos mecanismos de tradução

associados à incorporação de culturas, ideologias e concepções de ensino-aprendizagem (ROSE, 1999); conexões metodológicas, quantitativa e qualitativa, abarcando a análise e interpretação de dados nacionais e internacionais.

No referente à articulação de metodologias, quantitativa e qualitativa, impõe-se fazer referência à questão das fontes, clarificando o conceito que me parece mais adequado para um debate mais enriquecedor. Compartilho a ideia de que fontes são:

todos os vestígios do passado que os homens e o tempo conservaram sejam eles originais ou reconstituídos, minerais, escritos, sonoros, fotográficos, audiovisuais, ou até mesmo virtuais (desde que tenham sido gravados numa memória) e que o historiador, de maneira consciente, deliberada e justificável, decide em erigir elementos comprobatórios da informação a fim de reconstituir uma sequência particular do passado, de analisá-la ou de restituí-la aos seus contemporâneos sob a forma de uma narrativa, em suma, de uma escrita dotada de uma coerência interna e refutável, portanto de uma inteligibilidade científica. (ROUSSO, 1996, p. 86)

Nesta perspectiva, os documentos, evidências encontradas nos arquivos e acervos públicos ou privados, só ganham algum sentido face aos problemas de investigação formulados pelo pesquisador. O manancial de recursos passíveis de serem utilizados pela história da educação colonial e pós-colonial nem sempre é de fácil acesso, pelo que se justifica identificar universos documentais arregimentados (documentos de instituições escolares, públicas e privadas; cadernos e manuais escolares; relatórios da administração e da inspeção escolar, atas de reuniões pedagógicas, acervos e coleções particulares; registros oficiais).

Paralelamente a este universo documental, referências outras, como relatos de viagens, cartas, telegramas, mensagens, ofícios epistolares, as memórias e o ensaio literário têm sido relevantes facilitadoras na recomposição das concepções sociais. Também é importante considerar os testemunhos orais como fonte, bem como as imagens e a materialidade dos objetos usados no cotidiano escolar, não descurando a própria arquitetura escolar, os edifícios e o espaço físico envolvente. Estas fontes, em digressões passado/presente, podem por em evidência dimensões da cultura escolar no espaço insular cabo-verdiano.

Metodologia de pesquisa

A minha proposta de trabalho vincula-se ao campo da história da educação colonial, num diálogo com os desafios que a pós-colonialidade coloca a países que se libertaram de armadilhas colonizantes, e alinha-se com a história do tempo presente, numa tenaz afinidade, no tangente aos seus atuais desdobramentos, particularmente no que toca ao reconhecimento de uma história das representações, do imaginário social e das relações entre a história e a memória (LE GOFF, 2000; CHARTIER, 2011; FOUCAULT, 1998; CERTEAU, 2010; KOSELLECK, 2006).

A base teórica que agrega estes desdobramentos gnosiológicos incorpora, de forma genérica, os subsídios da “Nova História”, os pressupostos da história cultural (CHARTIER, 2002; BURKE, 2006) e os incrementos que as teorias pós-coloniais permitiram introduzir na análise do colonialismo e das transformações decorrentes das independências africanas (BHABHA, 2003; MIGNOLO, 2003; PRATT, 1992; SAID, 1995, 2007; GILROY, 2001).

No domínio da “Nova História”, os avanços alcançados nos finais do século passado foram precipitados pela incorporação do conceito de “discurso” às ferramentas de análise de intelectuais como Roger Chartier, Paul Veyne, Carlo Ginzburg, Michel de Certeau ou Pierre Bourdieu. O conceito de “discurso” ocasionou uma pequena revolução na compreensão de documento, deslocando o centro de análise dos contextos para os textos. Estes convertem-se assim em aglomerados de artefatos explicativos e apetrechos que respaldam a pompa convencional da exposição.

Nesta perspectiva, uma fonte documental mobilizada – seja de que natureza for –, para qualquer protótipo de história, em tempo algum logrará estabelecer uma relação direta e vaporosa com as práticas que anuncia. A encenação das práticas engloba lógicas, sinais, intentos e interlocutores específicos. E discerni-los possibilita compreensões relativas a situações ou práticas que são objeto de representação (CHARTIER, 2011, p. 16). O “arquivo” emerge então como um tipo vasto de ação dos discursos, uma ação que acarreta pormenorizar os seus preceitos, as suas condições, o seu funcionamento e os seus efeitos. A ideia de “arqueologia” fixa um pacto metodológico com os documentos: ela ambiciona o detalhamento dos discursos como práticas especificadas no elemento “arquivo” (FOUCAULT, 1969, p. 173). O método arqueológico desencadeou importantes conformações no domínio da história da educação na esfera das temáticas, dos objetos e das fontes da investigação.

No âmbito dos estudos coloniais, as temáticas relativas ao poder, ao estudo das representações, e à análise do discurso, congregam-se aos desenvolvimentos que afloram da crítica literária (*linguistic turn*) e dos estudos culturais (*cultural studies*). Estes posicionamentos críticos, inspirados no pós-estruturalismo, nutriram, por sua vez, um corpo de perspectivas denominado estudos pós-coloniais (*post-colonial studies*). É neste contexto teórico que Said publica a obra *Orientalismo*, texto reputado como alicerce do campo de estudos para análises do discurso colonial, um projeto continuado na obra *Culture and Imperialism* (1993).

Este trabalho serviu de âncora para inúmeros autores que se destacaram em decorrência do trabalho desenvolvido no seio do *Subaltern Studies Group*: Bhabha, Gayatri Spivack, Chandra Mohanty são alguns exemplos. Refutando as antinomias maniqueístas, as teorias pós-coloniais defendem que o contexto colonial deve ser olhado como um espaço de “translação” (BHABHA, 2003), um lugar híbrido que não é nem de *um* nem do *outro*, um “terceiro espaço” de identidade, descontínuo e ambivalente, que cria um novo sujeito político: o sujeito colonizado. Os impulsos que as interpelações baseadas no pensamento de Foucault tiveram na história da educação colonial influenciaram autores de campos epistemológicos de maior amplitude.

Estudiosos como Isin (1992), Miller e Rose (1992) buscaram nas teorias da tradução, escudadas na sociologia da ciência, argumentações arrojadas para o entendimento das conexões metropolitanas-coloniais (CALLON e LATOUR, 1981; CALLON, 1986). Para estes estudiosos, esta conexão é exercitada através de engrenagens de tradução que – ao fixarem encadeamentos entre órgãos muito diferentes (instituições, autoridades sanitárias e educativas, normas, valores e ambições, indivíduos e grupos) – possibilitam o exercício de um governo dos cidadãos “à distância” por intermédio de mediadores-especialistas: médicos, professores, inspectores, governadores locais (ROSE, 1999).

Esta acomodação da definição de tradução é crucial para apreender as discrepâncias, muito usadas pela historiografia colonial pós-moderna, nas narrativas elaboradas nas metrópoles e as práticas discursivas no contexto colonial. O trabalho de Young (1990), *White Mythologies: Writing History and the West*, com enfoque no questionamento crítico sobre os pressupostos em que se baseiam as categorias do conhecimento e da historiografia ocidental, é outra referência das novas orientações historiográficas. Este autor entende que a análise do colonialismo permite arredar do debate a relação teoria-história, deslocando-o para um questionamento sobre a implicação da história e das teorias na própria dinâmica do colonialismo europeu.

A dimensão mais relevante destes contributos foi o de por em evidência questões normalmente negligenciadas pela historiografia tradicional, de ordem cultural e social, nomeadamente ligadas ao gênero, à construção das identidades e à complexidade dos fenômenos de subjetivação. Questões relativas à cultura escolar têm sido enfocadas por autores que vêm laborando com temáticas referentes ao encontro colonial em perspectiva histórica (COLONNA, 1975; THOMAS, 1994; WILLIAMS e CHRISMAN, 1994; GRUZINSKI, 2003). Estes exercícios evidenciam a conformação da narrativa científica à volta das questões da cultura colonial, mais atraída por uma reescrita da história do encontro colonizador-colonizado, focada numa abordagem mais densa dos contextos e das experiências de colonização, interessada em fixar as singularidades desse encontro a partir das vozes emudecidas pela historiografia eurocentrada.

A abrangência desta base teórica abarca um universo de questões de ordem epistêmica. Faz antever, por um lado, que o ofício do historiador, encarnando a sua subjetividade, o leve a assumir a dupla posição de observador e protagonista da situação pesquisada. Por outro lado, uma história do tempo presente corporifica o labor com a memória como fonte viva, mas não mistura história e memória, representação do passado e reconhecimento do passado, de modo que aquela sujeita a última a procedimentos críticos específicos do enunciado do saber. Em última instância, a escrita da narrativa histórica como uma operação de construção controlada pelo próprio sujeito, isto é, a história entendida como uma reescrita (KOSELLECK, 2006), obriga a um desvelo especial aos procedimentos e estratégias que podem viabilizar entendimentos críticos adensados.

Nota Final

A delimitação teórica desenhada faculta a realização de pesquisas sócio-históricas fracionadas, que possibilitam romper com uma história de tipo global, que procura concentrar todos os eventos num só núcleo (princípio, significação, espírito, visão de mundo, forma de conjunto de uma determinada civilização) ou nos fundamentos, tangíveis ou psíquicos, de uma sociedade; possibilita, ainda, uma compreensão mais densa dos procedimentos de criação-acomodação de saberes escolares, no domínio das articulações Norte/Sul, no período pós-colonial; possibilita, outrossim, a produção de saberes com base na análise das ferramentas de disseminação de arquétipos padronizados dos arranjos educativos em dimensão planetária, que alavancam a globalização e o ajustamento supranacional das estruturas educativas (MEYER e RAMÍREZ, 2003).

Referências bibliográficas:

- BETHENCOURT, Francisco; CHAUDHURI, Kirti (dir.). **História da expansão portuguesa**. Lisboa: Círculo de Leitores, 1999. v. 5.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- BURKE, Peter. **A escrita da história**. São Paulo: UNESP, 1992.
- CASTELO, Cláudia. **O modo português de estar no mundo. O luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961)**. Porto: Edições Afrontamento, 1998.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras: Revista de História**, São Paulo, v. 13, n. 24, jul./dez., p. 15-29, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **Dits et Écrits, 1954-1975**. Paris: Quarto, Gallimard, 2001.
- GILROY, Paul. **O atlântico negro**. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora 34, Centro de Estudos Afro-asiáticos da Fundação Cândido Mendes, 2001.
- JULIA, Dominique. La culture scolaire comme objet historique. In: NÓVOA, António et. al (eds.). **The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives**. Gent: Paedagogica Historica, 1995. p. 353-382.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora PUC-RJ, 2006.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Lisboa: Edições 70, 2000. v. I e II.
- LOPES, José de Sousa Miguel. **Formação de professores primários e identidade nacional em Moçambique**. 1995. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.
- MARRONI, Maria Luísa de Castro. **Os outros e a construção da escola colonial portuguesa no Boletim Geral das Colónias, 1925-1951**. 2008. Tese (Doutorado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2008.
- MIGNOLO, W. **Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- MONTEIRO, João José Silva. **Age et Disparités Sociales dans l'Éducation: Etude des effets de la réglementation de l'âge d'accès à l'enseignement secondaire long en Guiné-Bissau**. U.F.R. des Sciences Humaines. Mémoire de Maîtrise en Sciences de l'Éducation, 1987.
- NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (eds.). **A Difusão Mundial da Escola**. Lisboa: Educa, 2000.
- PAULO, João Carlos Paulo. **A Honra da Bandeira. A educação colonial no sistema de ensino português (1926-1946)**. 1992. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 1992.
- PAULO, João Carlos Paulo. Da “educação colonial portuguesa” ao ensino no ultramar. In: BETHENCOURT, Francisco; CHAUDHURI, Kirti (dir.). **História da expansão portuguesa**. Lisboa: Círculo de Leitores, 1999. v. 5. p. 304-333.
- POPKEWITZ, T. **Educational Knowledge: Changing relationships between the state, civil society, and the educational community**. New York: SUNY Press, 1992. p. 305-343.

- PRATT, M. L. **Imperial eyes: Travel writing and transculturation**. London: Routledge, 1992.
- RODRIGUES, Casimiro Jorge Simões. **As vicissitudes do sistema escolar em Moçambique na 2ª metade do século XIX, hesitações, equilíbrios e precariedades**. Tese (Doutoramento). Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007.
- ROSE, Nikolas. **Powers of Freedom: Reframing political thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- ROUSSO, Henry (1996). O arquivo ou o indício de uma falta. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 85-91.
- SAID, Edward. **Orientalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- WERNER, M.; ZIMMERMANN, B. Penser l'histoire croisée: entre empirie et réflexivité, **Annales. Histoire, Sciences Sociales**, 1, 58 année, p. 7-36, 2003.
- VEYNE, Paul. In: LE GOFF, Jacques (org.). **A nova história**. Lisboa: Edições 70, 1978.

Vargas Llosa, sob as perspectivas de *campo* e *habitus*

Vargas Llosa, under the perspectives of *field* and *habitus*

Mateus Barroso Sacoman

Mestre em História

Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho

msacoman@globo.com

Recebido em: 03/07/2019

Aprovado em: 19/08/2019

Resumo: Mario Vargas Llosa, escritor peruano e Prêmio Nobel de Literatura de 2010, é reconhecidamente um dos maiores intelectuais da América Latina e utiliza seus romances, entre outros gêneros literários, como expressões de suas inquietudes intelectuais e instrumentos de intervenção nos debates sobre as problemáticas apresentadas pelas sociedades latino-americanas, em especial o Peru. Dessa forma, o presente artigo visa explorar as formulações de *campo* e *habitus* de Pierre Bourdieu como importantes chaves de compreensão em relação às posições tomadas por Vargas Llosa, mais especificamente como se insere e pleiteia um lugar no *campo* – de escritor engajado – aprofundando, concomitantemente, as visões *vargasllosianas* de literatura, o papel do escritor e a função do romance, posicionando-se como um intelectual que age, também, através das palavras.

Palavras-chave: Vargas Llosa; literatura; Pierre Bourdieu.

Abstract: Mario Vargas Llosa, Peruvian writer and Nobel Prize for Literature in 2010, is acknowledged as one of the greatest intellectuals in Latin America and uses his novels, among other literary genres, as expressions of his intellectual concerns and instruments of intervention in the debates on the problems presented by Latin American societies, especially Peru. Thus, the present article aims to explore Pierre Bourdieu's formulations of *field* and *habitus* as important keys to understanding the positions taken by Vargas Llosa, more specifically how he inserts and pleads for a place in the *field* – as an engaged writer – deepening, concomitantly, the *vargasllosian* visions of literature, the role of the writer and the function of the novel, positioning himself as an intellectual who also acts through words.

Keywords: Vargas Llosa; literature; Pierre Bourdieu.

Escritor, dramaturgo, ensaísta, articulista e crítico literário, Jorge Mario Vargas Llosa nasceu na cidade peruana de Arequipa, em 28 de março de 1936, e transformou-se numa das principais figuras intelectuais do Peru coetâneo, tornando-se mundialmente famoso por seus romances, ensaios e artigos tanto sobre literatura, quanto temas políticos, econômicos, sociais e culturais, para além das fronteiras peruanas.

Foi da esquerda ao liberalismo na política e se candidatou à presidência nas eleições de 1990. Foi também laureado com o prêmio Nobel de Literatura no ano de 2010 “por sua cartografia das estruturas de poder e suas imagens vigorosas da resistência do indivíduo, sua rebelião e sua derrota” (SVENSKA AKADEMIEN, 2010). Muitas de suas obras foram influenciadas por suas percepções e interpretações críticas sobre a sociedade peruana e suas próprias experiências em sua terra natal, abordando problemáticas e temas caros à América Latina.

Diversas são as formas para a compreensão de Mario Vargas Llosa, suas obras e suas expressões de intelectualidade, perpassando pelas questões do literato e intelectual engajados, através dos mais diversos gêneros literários aos quais se dedica, mas principalmente seus romances. Embora de caráter ficcional, eles dão vazão também a toda inquietude intelectual do escritor, particularmente suas obras dos finais da década de 1940 até 1960. Elas foram produzidas em um período conturbado da sociedade peruana, mergulhada no processo de migração interna da população oriunda da serra para a costa, além das ditaduras e crises econômicas e sociais que vieram a deixar grandes marcas na configuração do Peru, nos mais diversos âmbitos.

Posto isso, as elucidações sobre *campo* e *habitus* de Pierre Bourdieu são importantes chaves de compreensão para entender as posições tomadas por Vargas Llosa, mais especificamente como ele se insere e pleiteia um lugar no campo – de escritor engajado –, e suas visões de literatura, romance, escritor, bem como de suas funções na sociedade.

Embora não seja a intenção do texto desenvolver uma discussão teórico-metodológica sobre as definições propostas por Bourdieu, é preciso adentrar e explorar suas exposições sobre *campo* e *habitus*, ainda que de forma tênue. Inicialmente, é possível entender o primeiro como uma rede de relações, uma noção que assinala a autonomia de afluências e disputas internalizadas, um verdadeiro espaço estruturado de tomada de posições, onde os agentes inseridos nele estão em constante debate e concorrência pelos despojos e insígnias das vitórias desse processo. Pode-se pensar também sua utilidade como uma chave de estudo das dominações e práticas específicas de um determinado espaço social. Esse espaço equivale-se a um campo específico – por exemplo, jornalístico, literário, econômico, cultural, educacional, científico, entre tantos outros – no qual é demarcada a posição social dos agentes e onde eles também se revelam. Sheila Grillo ressalta que o *campo* é:

[...] uma rede de relações objetivas entre posições” e se constitui em um espaço de lutas, onde os agentes assumem posições segundo quatro coerções: a relação

entre o *habitus* – ou seja, as disposições incorporadas sob a forma de modos de agir, preferências, gostos, capacidade de compreensão das regras do jogo etc. –, o capital simbólico – decorrente da posição ocupada no campo e do consequente reconhecimento pelos pares – e econômico – proveniente sobretudo da herança e da renda – e as possibilidades e as impossibilidades oferecidas por um campo aos seus agentes, segundo as disposições por eles incorporadas. Esse espaço social define-se por um sistema de propriedades relativas, isto é, as posições são apreendidas por suas relações recíprocas em um dado momento da existência do campo, portanto, socialmente e historicamente situadas. As posições relativas comandam as tomadas de posição (obras, atos, discursos, manifestos, polêmicas etc) que, por sua vez, se definem pelo espaço de possíveis apresentados na “herança acumulada pelo trabalho coletivo (GRILLO, 2005, p. 166).

Já o conceito de *habitus*, pode ser entendido como um conjunto de princípios, um sistema franco – se assim se pode dizer – repleto de manifestações e disposições. Um dinamismo que se anima por forças inerentes e permanentes, sem as quais não existiria. De ações e percepções que os seres humanos granjeiam ao longo da vida, em suas experiências sociais, nas mais diversas dimensões. Mas não somente esse conceito fica preso ao indivíduo, também se expande às estruturas de relações nas quais está integrado. O *habitus* exprime, então, estilos de vivência, julgamentos e posições políticas, morais, traslada o ver e agir nas mais variadas situações cotidianas. Considerado até um lugar de ação que permita, tanto no aspecto individual quanto coletivo, criar ou desenvolver estratégias.

Os campos de produção cultural propõem, aos que neles estão envolvidos, um espaço de possíveis que tende a orientar sua busca definindo o universo de problemas, de referências, de marcas intelectuais (frequentemente constituídas pelos nomes de personagens-guia), de conceitos em “ismo”, em resumo, todo um sistema de coordenadas que é preciso ter em mente – o que não quer dizer na consciência – para entrar no jogo. É isso que estabelece a diferença, por exemplo, entre os profissionais e os amadores ou, na linguagem pictórica, os “primitivos” (como Le Douanier Rousseau). Esse espaço de possíveis é o que faz com que os produtores de uma época sejam ao mesmo tempo situados, datados, e relativamente autônomos em relação às determinações diretas do ambiente econômico e social: assim, por exemplo, para compreender as escolhas feitas pelos diretores de teatro contemporâneos, não podemos nos contentar em relacioná-las às condições econômicas, ao estado das subvenções ou dos ganhos, ou até ao sucesso de público; é preciso referir-se a toda a história da direção teatral, desde 1880, no decorrer da qual se constituiu a problemática específica, como um universo de pontos em discussão e um conjunto de elementos constitutivos do espetáculo sobre os quais um diretor teatral digno desse nome deve assumir uma posição (BOURDIEU, 2003, p. 53-54, grifo nosso).

Para Mocelin (2013), os conceitos *campo* e *habitus* são propostos por Bourdieu como unidades de análise de compreensão das práticas. Por meio deles, o sociólogo francês intenta um entendimento das práticas sociais articulando-as à estrutura e ação. Enquanto o primeiro revelaria

a história aglomerada ou reificada no circuito de um segmento de interesses e assuntos comuns em que os agentes disputam prestígio e poder, o segundo revelaria a história incorporada por eles nos espaços sociais. Estes dois conceitos, então, não podem ser dissociados.

Mocelin (2013) salienta ainda que o *campo* serve como uma chave de leitura que nos possibilita encontrar os agentes sociais em posições relativas, apercebidas em um espaço social em que ocorrem relações não visíveis. Percebendo o social sob a perspectiva espacial, Bourdieu sugere que a sociedade é constituída de variados campos, ou seja, mundos sociais com certa autonomia. Assinalar os *campos* com existência autônoma, implica em ponderar que neles existe um *modus* próprio de atuar, o que contende também a ideia de que a atuação dos agentes no campo é estruturada e estruturante, ou seja, nos *campos*, é possível identificar espaços de relações, nos quais as posições do agente se encontram *a priori* fixadas.

Sendo assim, o *habitus* conjectura que a narrativa, a exposição de todos os pormenores do agente, é relacionalmente determinada no campo e sustentada em sua história passada, que veio a ser acumulada, como um conjunto de instruções que orienta o perfil e a ação ulterior da trajetória do indivíduo, ou seja, seu *habitus*, algo que define o repertório de tomadas de decisões para a ação. O agente é livre para escolher, mas dentro desse repertório de possibilidades maquinadas pelo campo. Um indivíduo, ou agente, é “formatado”, ou seja, tem definidos a disposição e o aspecto de caracteres para atuar num “sistema compatível”. O conteúdo desse processo configura-se como o *habitus*.

Dessa forma, com o caminho percorrido até aqui, é possível traçar algumas veredas para compreender as ações do escritor peruano. Como já citado anteriormente, os *campos* de produção cultural propõem, aos que neles estão envolvidos, um espaço do possível. Nesse sentido, todo *campo* desenvolve-se a partir de um espaço específico de ações que está dado, configurando-se como um jogo, com suas possíveis combinações.

As ações de um criador de cultura devem ser um lance, uma intervenção, uma exposição que este executa, dentro do espaço de possíveis. Esse espaço de possíveis é o que faz com que os produtores de uma época sejam datados. Ele transcende os agentes singulares, trata-se de um sistema ou conjunto de coordenadas e, mesmo que não se refiram uns aos outros, é uma posição que se toma em relação a seus pares. A partir disso, é possível questionar: o que é a literatura e o que ela não pode ser para Vargas Llosa? O que era a literatura no período em que o autor começou a desenvolver seus primeiros rabiscos? Qual o conjunto de princípios – *habitus* –, ações

e percepções, escolhas, tomadas de posição, crenças e valores adquiridos ao longo do seu percurso como intelectual a partir de suas experiências sociais?

Vargas Llosa (2010) sempre enfatizou que o seu nascimento para a literatura deu-se num período em que não se engajar ou não se comprometer era inconcebível. Sua fase estudantil foi norteada pelas leituras devotas das obras de Jean-Paul Sartre. Ele identificava-se com a questão do compromisso do escritor com seu tempo e sua sociedade, levantada por Sartre; era por meio das palavras que o literato deveria prontamente agir porque, justamente, segundo Sartre, as “palavras são atos”.

Entusiasmado e influenciado pela tese *sartreana*¹ do comprometimento, e por leituras de importantes figuras intelectuais como Albert Camus, Merleau-Ponty e tantos outros que tiveram enorme influxo na América Latina já no final dos anos de 1940, o escritor peruano ganhou extremo destaque em todo mundo ao abordar, em seus romances ficcionais, as situações problemáticas pelas quais passava sua sociedade. Tais temáticas estiverem muito presentes em seus primeiros textos, fase em que Vargas Llosa desenvolve a chamada *novela total*². São eles: *Los Jefes* (1959), *La ciudad y los perros* (1963)³, *La Casa Verde* (1965), *Los Cachorros* (1968) e *Conversación en la Catedral* (1969).

As obras citadas acima, embora se configurem sob a perspectiva diversificada de suas tramas, intenções e formas, manifestam uma inquestionável unidade quanto à complexidade dos enredos e a visão narrativa que propõe diante do panorama social, político e econômica do Peru.

Essas produções literárias voltam-se para a movimentação de ideias e reflexões da sociedade limenha, principalmente dos setores médios urbanos, colocados à margem do corpo social e entranhados em valores hipócritas da tradição religiosa e da herança militar da “antiga Lima”.

¹Jean-Paul Sartre considerava que a literatura era essencialmente a subjetividade de uma sociedade que estaria imersa em constante revolução. Dentro dessa sociedade, a literatura superaria a contradição existente entre a palavra e a ação. Todavia, seria incorreto que um determinado autor viesse a agir diretamente sobre seus leitores. Este deveria fazer, na verdade, um apelo à liberdade dos leitores. Para que as obras viessem a ter alguma consequência, seria preciso, por meio de decisão irrestrita, que os leitores as assumissem. Mas, dentro dessa sociedade em que a autor se auto retomaria, capaz de julgar e se transformar, a obra escrita poderia ser requisito primordial da ação, “o momento da consciência reflexiva”. Cf. SARTRE, 1989, p. 120.

² Comum a esses livros são os panoramas de momentos conturbados, crises e desajustes sociais da realidade peruana. Dentro de sua concepção inicial sobre romance, as tramas deveriam abarcar todos os elementos da realidade, representando-os em totalidade. Sua visão se modifica a partir de 1970, embora, em livros posteriores como *Historia de Mayta*, *Lituma en los Andes*, *La fiesta del chivo*, *El héroe discreto*, entre outros, Vargas Llosa continuou explorando a temática política, mas sem, no entanto, desenvolver as concepções de *novela total*.

³ Embora tenha vencido o Premio Biblioteca Breve em 1962, a obra foi publicada somente em outubro de 1963.

Los Jefes, publicado em 1959, é composto de seis contos: *Los Jefes*, *El desafío*, *El 835ermano menor*, *Dia domingo*, *Um visitante* e *El abuelo*. Esses textos concentram a agudizada conjuntura da sociedade peruana, entrelaçando a rigidez dos padrões educacionais dos colégios militares, o desprezo pela diversidade cultural, a violência no campo, com as situações de convivência, as antinomias, o medo, a hipocrisia, traçando uma profunda análise dos valores humanos.

Como em outras grandes obras suas que viriam posteriormente, inclusive com uma gama semelhante de abordagens, Vargas Llosa explora cidades como Piura, Lima, com seus bairros e personagens marcantes que habitam essas localidades e as caracterizam, tornando-se uma importante porta de entrada para a análise dos grupos que constituíam as cidades costeiras que recebiam cada vez mais migrantes das áreas serranas (SACOMAN, 2016).

Já em *La ciudad y los perros* (1963), o enredo desenvolve-se em um colégio militar de cadetes, na cidade de Lima, e fundamenta-se nas experiências pessoais do escritor peruano durante seus estudos no Colégio Militar Leôncio Prado. O desenlace do romance endossa as terríveis vivências para os personagens principais, assim como para Vargas Llosa, deformando, modelando e disciplinando-os para assimilá-los aos traquejos da sociedade em que viviam, imersos nos valores relacionados à agressividade, masculinidade, valentia e sexualidade, em resumo, uma cultura castrense que amputava o amadurecimento dos estudantes.

La Casa Verde (1965), ambientada no bairro marginal de la Mangachería, na cidade de Piura e no povoado de Santa Maria de Nieva, na região da Amazônia peruana, apresenta uma teia de relações conectadas a um bordel *piurano*, de mesmo nome da obra, que impacta a vida dos personagens. Com dinâmica desenvoltura, a narrativa concentra-se em Bonifácia, uma garota de origem *aguaruna*⁴ que é enxotada de um convento para, com certa fugacidade, transformar-se em *la selvática*, a prostituta mais ilustre da Casa Verde, revelando uma espécie de deterioração a qual os indivíduos dificilmente conseguem escapar.

Los Cachorros (1968) é diretamente relacionada a *La ciudad y los perros* (1963), os temas trabalhados na obra de 1963 aparecem intensamente na de 1968, como os amoldamentos durante a adolescência e juventude, os problemas de adaptação ao cosmos peruano e a brutal sociedade que reprime ferozmente àqueles que não se encaixam aos padrões e moldes estabelecidos nela. O ponto fulcral da trama está ligado a narrativa da castração física de Pichula Cuéllar e sua quase impossível adaptação após o grave episódio, simbolizando a pertinaz falta de machismo, traço

⁴ O segundo mais numeroso povo da Amazônia peruana, localizado nas proximidades do rio Marañon e seus afluentes.

peculiar à sociedade peruana do período. A crítica à pressão que a sociedade exerce sobre seus indivíduos insólitos emerge em meio às relações enredadas ao longo da evolução da obra.

Por fim, *Conversación em La Catedral* (1969), considerada por muitos críticos literários como a obra prima do escritor, apresenta um olhar da sociedade peruana durante a ditadura do general Manuel Odría, na década de 1950, ápice da conjuntura contaminada pela corrupção, imoralidade, discriminação, preconceitos sociais e raciais

Na história se observa a decepção que vai tendo Santiago del Perú de meados do século XX uma vez que o protagonista vai caindo pouco a pouco no pessimismo e na mediocridade, o que lhe faz indagar no início do livro: “¿Em qué momento se había jodido el Perú?”. Vargas Llosa, através de Santiago Zavala, relata uma imagem pessimista do Peru daquele período, neste complexo romance, dialógico e fragmentado, cuja leitura é um desafio e sua análise um desafio ainda maior para a crítica (SACOMAN, 2016).

A composição do enredo de *Conversación em la Catedral* (1969) nos evidencia que em algum momento as estruturas políticas, culturais, sociais e econômicas, não de pressionar e manifestar uma veemente violência presente em cada indivíduo, de forma adormecida, expondo a mediocridade e a frustração na tentativa de irromper o panorama comunitário pré-estabelecido. Algo muito comum em todas as obras de Vargas Llosa das décadas de 1950 e 1960:

Por exemplo, a luta é o motivo das tramas nucleares dos contos *Los jefes* e *Día domingo*, é o que move Alberto el Poeta a enfrentar o sistema do Leoncio Prado; a Zavalita renegar e opor-se a sua previsível e medíocre futuro do jovem da classe média limenha; a Pichula Cuéllar combater, em vão, as circunstâncias adversas de um acidente; (...). Nessa luta fracassa o herói, mas esse fracasso é honroso: o intento se justifica em si mesmo, os princípios aos que o herói não renunciou se revitalizam, somente para se reconhecerem finalmente degradados (LLAQUE, 2001, p. 72).

Indubitavelmente, as obras citadas até aqui são significativas fontes de compreensão tanto do período pelo qual passava o Peru, quanto das impressões de um intelectual que vivenciou as transformações nas décadas de 1950 e 1960. Essas transformações aparecem nas obras de Vargas Llosa por meio do realismo urbano, com claro propósito social e testemunhal, estabelecendo uma intercomunicação com outras áreas científicas que intentavam analisar e aprofundar as complexas relações que configuravam o Peru.

As *novelas* de Vargas Llosa intensificam o debate com as obras acadêmicas produzidas pelas ciências humanas que, no arco temporal já referido, concentravam-se na investigação do contexto peruano, avultando interpretações a partir da perspectiva dos andinos que chegavam, em grande quantidade, à Lima, vindos da serra. Vários trabalhos de Sociologia e Antropologia

desenvolveram-se com o propósito de compreender a vida nos bairros pobres, recém-formados pelos migrantes, aprofundando as dinâmicas sociais construídas. Porém, um pequeno número de obras dedicava-se a minuciar as transformações ocorridas nos bairros médios e pobres já existentes antes da chegada dos migrantes⁵.

Em suas produções aludidas anteriormente, Vargas Llosa concebia a ideia de que o escritor deveria assumir as responsabilidades daquilo que escrevia, responder às suas próprias ações e, assim, engajar-se por meio de sua valiosa ferramenta: a palavra. Era imprescindível desenvolver na prática uma literatura engajada, a partir da qual fosse possível exercer “sua condição de cidadão, de membro de uma comunidade que tem a obrigação social e cívica de participar no debate e na solução dos problemas de sua sociedade.” (VARGAS LLOSA, 2003, p. 45).

Pensando em termos de capital simbólico, os literatos latino-americanos ganharam espaço e legitimidade entre as décadas de 1940 e 1970. Essa visibilidade e reconhecimento dos escritores advindos do *boom latinoamericano*⁶ sustentava as ações de Vargas Llosa, que se tornou voz ativa. A ação conjunta dos escritores, a qualidade de seus textos e intervenções, o número de leitores e o reconhecimento entre os pares, agiam conjuntamente nesse processo de legitimação⁷.

De fato, o que se configurava como uma tarefa coletiva entre os escritores do *boom*, tornou-se algo individualizado. Na concepção de união promovida por Carlos Fuentes, escritor mexicano intimamente ligado ao grupo, balizava-se a intenção de que cada um dos autores latino-americanos escrevesse um romance sobre os respectivos ditadores que enfrentavam. O experimento foi realizado, tanto por Vargas Llosa, quanto pelos outros literatos, de forma

⁵ Por se dedicar a narrar situações do cotidiano dessas camadas pré-existentes da classe média peruana, Vargas Llosa apresenta-nos um pouco de suas imagens sobre as transformações vividas na segunda metade do século XX. Por conta disso, o escritor estabelece tipologias da sociedade peruana e categorizações sociais de uma perspectiva particular que amplifica o leque de possibilidades na tentativa de compreender o Peru. Cf. SACOMAN, 2016.

⁶ O boom literário, neste caso, refere-se ao grupo de escritores latino-americanos que ganharam destaque nas décadas de 1960 a 1970, entre eles estão, Gabriel García Márquez, Julio Cortázar, Jorge Luis Borges, Carlos Fuentes, Alejo Carpentier e o próprio Vargas Llosa.

⁷ Segundo Bourdieu, a posição dos agentes no espaço depende do volume e da estrutura de seu capital. Bourdieu distingue quatro tipos de capital: o capital econômico; o capital cultural; o capital social e, por fim, o capital simbólico. O primeiro é constituído pelos diferentes fatores de produção, como, por exemplo, as terras, as fábricas, o trabalho e, também, pelo conjunto de bens econômicos como, os bens materiais, as rendas, os patrimônios, etc. Já o cultural, corresponde ao conjunto das qualificações intelectuais produzidas pelo sistema escolar, assim como as transmitidas pela família. Existe sob três formas: em estado incorporado, como disposição duradoura do corpo, por exemplo, facilidade de expressão em público; em estado objetivo, como bem cultural, a posse quadros, obras; em estado institucionalizado, ou seja, socialmente sancionado por instituições, como títulos acadêmicos. O capital social engloba o conjunto das relações sociais de que dispõe um indivíduo ou um grupo. E, por fim, o capital simbólico corresponde ao conjunto de rituais ligados à honra e ao reconhecimento. Cf. BONNEWITZ, 2005, p. 53-54.

individual e em tempos distintos, mas lograram, dentro de suas heterogeneidades, um importante diálogo analítico sobre as adversidades enfrentadas na América Latina, carregando uma enérgica e reflexiva consciência da temporalidade histórica.

Por via de regra, Augusto Roa Bastos, Julio Cortázar, José Lezama Lima, Jorge Amado, José Donoso, Gabriel García Márquez e Mario Vargas Llosa enriqueceram os embates intelectuais com profundas e significativas análises socioculturais, políticas e literárias. Por intermédio de suas obras ensaísticas e romances, abordaram temas decisivos, denotando as moléstias e mazelas continentais, intensificando as discussões a partir da realidade que vivenciavam.

Frente aos ambíguos encantos da ciência e da revolução social, o intelectual modernista da hispano-américa (...) invocou o prazer da literatura entendida como um fim em si mesmo. Nunca despercebida da realidade social e política que a rodeava – como sustentaram seus impugnadores –, a prática da literatura, e, sobretudo da poesia, era representada como uma tarefa que exigia saberes especializados e o domínio de técnicas que não estavam ao alcance de todos. A literatura, ao invés de ser um simples passatempo (...) era defendida como uma prática nobre e exigente: tão nobre e tão exigente que requeria certa autonomia frente às pressões políticas e sociais diárias que assolavam as nações latino-americanas (MYERS, 2008, p. 48).

Muitos analistas peruanos, entre eles José Miguel Oviedo, Héctor Béjar, Antonio González Montes, e também o americano Raymond Leslie Williams, observaram a trajetória de vida de Vargas Llosa, e afirmaram a existência da conexão entre suas vivências e seu pensamento literário e político-social. Conexão essa que o levou a transmitir uma visão realista do Peru a partir de seu ponto de vista pessoal, e também das técnicas literárias por ele utilizadas, revelando aspectos da sociedade peruana em um tempo histórico muito bem balizado.

O olhar do escritor em relação ao seu país, nos primeiros romances, dialogava diretamente com outros pontos de vista, tanto literários quanto acadêmicos, análogos ou não, que exerciam influência em seu tempo. A título de exemplo, a interpretação pessimista sobre Lima e as estruturas de poder apresentadas em autores como o ensaísta González Prada, particularmente em seu livro *Horas de lucha* (1908), ou no desencantamento do sociólogo Salazar Bondy em *Lima la horrible* (1964), testificavam e avizinham-se, em alguns aspectos, à frustração vargasllosiana.

Já na tônica das discriminações regionais, raciais e econômico-sociais, Vargas Llosa também estabelecia interlocuções com outros escritores como Julio Ramón Ribeyro, Oswaldo

Reynoso e José Maria Arguedas, revelando, em muitos aspectos, a opressão sobre os mais pobres e a segmentação instaurada na sociedade peruana por esses.

Com a obra *Conversación en la Catedral* o escritor peruano apresenta contextos e personagens reais, desenvolvendo sua narrativa com elementos ficcionais com a intenção de apresentar mais análise dentre tantas outras possíveis para o debate intelectual e literário sobre a sociedade peruana. A matéria do romance, no sentido do que é tangível e não apenas um assunto, é a política e é com ela que Vargas Llosa desvela, através da trama, que o Peru está *jodido* – palavra que constantemente encontramos no texto – porque as várias formas de poder estão repletas de corrupção e intolerância, transformando os indivíduos que se julgam poderosos em seres quase onipotentes (SACOMAN, 2016, p. 157).

A ditadura alastrava-se por todos os cantos e qualquer empreendimento de ruptura do sistema parecia falhar, muitas vezes, preso ao pensamento sem avançar à prática. Dessa maneira, os ensejos esvaíam-se e o cenário degenerado perpetuava-se, produzindo uma máxima que a todo o momento interpunha-se aos pensamentos e atitudes: “en este país él que no se jode, jode a los demás” (Llosa, 1980).

Os ensaios, romances e intervenções de Vargas Llosa em tópicos importantes para sua sociedade ou continente, lhe granjearam o reconhecimento como um vultoso intelectual latino-americano⁸.

Na América Latina, segundo Aguilar (2010), o surgimento dos intelectuais literatos aconteceu por volta da década de 1950, isso porque a intervenção intelectual e a atividade literária estavam estritamente interligadas nesse contexto. A maioria desses intelectuais, do final do século XIX à primeira metade do século XX, advinha do ensaio literário, da poesia e do romance. O trabalho crítico e intelectual já não se enclausurava às academias ou elites, mas estava a serviço de um público mais vasto, com a expansão da cidade letrada – citando a expressão de Ángel Rama⁹ –, questionando os lugares comuns do imaginário social e dos poderes instituídos.

⁸ Partindo da conjectura de que seus romances podem ser compreendidos não somente como um exercício de imaginação ficcional, mas que, em certa medida, também dão vazão a sua inquietude intelectual em busca do estabelecimento de tipificações e interpretações em torno da realidade vivenciada por ele no Peru.

⁹ Desenvolvendo uma análise do sistema cultural latino-americano entre os séculos XIX e XX, Rama debruça-se no processo de fecundação e estruturação das cidades da região desde o início do processo de colonização da América até meados do século XX. Para o autor, a cidade letrada desenvolveu-se como um macrocosmo que oportunizava a ação dos acadêmicos, vinculando seu espaço de atuação como forma de ascender ao poder, enfatizando a importância dos intelectuais nesse processo, atrelando o papel desempenhado pelos grupos letrados e seu encadeamento com as esferas de poder. Cf. RAMA, 1984.

Aguilar evidencia que o crítico literário, mergulhado nesse processo¹⁰, já não é uma figura de monopólio das academias. Estes passam a empreender diferentes instâncias de participação na esfera pública que dão uma dimensão efetiva, de fato, a sua palavra e a sua escrita, seja porque esta se reveste de sentido político ou porque se julga indispensável para definir os processos nacionais, continentais e as identidades sociais.

Franco (2011) admite que nos anos 1950 e 1960 a crítica literária ocupava um lugar distinto, muito por ser o espaço da reflexão crítica, mas também por sua vigência latino-americana, principalmente porque a leitura passa a ser vista como essencial na disposição e composição de uma cidadania responsável nessa região.

Vargas Llosa (1996) ressalta que foi a partir das lutas pela emancipação que os intelectuais da literatura desempenharam um grandioso papel na América Latina, pois seus romances, poemas e teatros executaram a missão de informar, apresentando-se como uma espécie de espelho através do qual todos os indivíduos latino-americanos podiam enxergar seus rostos.

Essa participação decisiva do escritor latino-americano na realidade social de suas respectivas sociedades, deve-se ao fato de que em diversos casos, de maneira eficaz, substituíram os acadêmicos, os periodistas e os agitadores sociais nesse processo – assumido como missão. Estes últimos eram mais efetivamente silenciados pela forte repressão dos regimes ditatoriais, enquanto a literatura tinha um caminho mais flexível pela frente e, envolta nessa conjuntura, era reconhecida como um exercício bem intencionado e positivo, que descrevia os males e calamidades da vida real, desvelava as mentiras oficiais e fazia emergir a verdade.

A inserção de Vargas Llosa no campo literário¹¹ deu-se sob a visão do autor de que, entrando em contato com as obras de escritores engajados, os leitores seriam afetados por essa

¹⁰ Importante ressaltar que “a latino-americanização e a politização da palavra dos intelectuais da literatura deveu-se ao importante impacto da Revolução Cubana e à formação de um campo discursivo que modificaria a demanda modernizadora pela revolucionária.” (AGUILAR, 2010, p. 698).

¹¹ Segundo Felipe Carvalho Correa de Mello (2010), para Bourdieu, o campo literário atua numa lógica própria que consiste no princípio de recusa de interesses materiais, por exemplo, o lucro econômico como a venda do produto artístico, e/ou o interesses simbólicos, por exemplo, o reconhecimento do grande público. O campo literário opera numa espécie de lógica econômica invertida: o critério para julgar se determinada obra é legítima é o fato de ela estar despreendida de qualquer coerção material. O troféu máximo, a autodeterminação da obra e a autonomia do campo literário. Em outras palavras, a doxa, ou seja, aquilo que é tomado como óbvio e natural do campo literário, que fundamenta as regras de entrada, os limites de subversão, que faz funcioná-lo, é o princípio de autonomia do artista e de sua obra. O que escapa disto é visto como ilegítimo, subversivo ou heterodoxo. Pela lógica de distribuição de capitais no espaço social, o campo literário ocupa uma posição dominada no campo de poder, segundo Bourdieu: “Por mais livres que possam estar das sujeições e das solicitações externas, são atravessados pela necessidade dos campos englobantes, a do lucro econômico ou político. Por conseguinte, o campo literário é o espaço de lutas entre os agentes que são favoráveis ao campo econômico e político (por exemplo, os defensores da “arte burguesa”) e os

experiência e seriam levados a questionar e a agir. O autor entendia que o romance seria o instrumento fundamental para esse processo. A feição da escrita se converteria numa forma de ação. “Comprometer-se” tornava-se uma expressão-chave que, para ele e para grande parte dos escritores de sua época, imersos no *boom literário latinoamericano*, significava:

[...] asumir, ante todo, la convicción de que escribiendo no sólo materializábamos una vocación, a través de la cual realizábamos nuestros más íntimos anhelos, una predisposición anímica, espiritual que estaba en nosotros, sino que por medio de ella también ejercitábamos nuestras obligaciones de ciudadanos y, de alguna manera, participábamos en esa empresa maravillosa y exaltante de resolver los problemas, de mejorar el mundo. (VARGAS LLOSA, 2003, p. 46).

Em seus primeiros romances ficcionais ascendiam interpretações sociais e autobiografia, desvelando as impressões e as sensações de um intelectual que vivenciou os problemas e as dificuldades econômicas, políticas e sociais da sociedade peruana naquele contexto. Isso ficava claro também em seus ensaios e artigos jornalísticos.

O escritor peruano viveu com intensidade o engajamento intelectual, principalmente quando se posicionou nos embates políticos de sua época. Produziu discursos que alimentavam e incitavam os debates, assim como contribuiu para as discussões que englobavam a América Latina em torno da Revolução Cubana de 1959, do socialismo, da função político-social da literatura e, mais tarde, do liberalismo. Este manifestado mais efetivamente quando o literato concorreu, a partir de uma plataforma neoliberal, à corrida presidencial de 1990.

Em 1990, Vargas Llosa, com uma plataforma claramente neoliberal, perdeu as eleições presidenciais no seu país para Alberto K. Fujimori. Após essa derrota, escreveu suas memórias, *El pez en el agua* (1993), para justificar as suas escolhas políticas: do apoio à Revolução Cubana à adesão ao neoliberalismo. De forma tangencial, ainda que defendendo uma sociedade democrática e de mercado, Vargas Llosa continuou debatendo sobre revolução e socialismo, a fim de criticá-los, utilizando-se, para isso, dos pressupostos neoliberais (COSTA, 2013, p. 15).

Frustrado com a ordenação política no Peru e suas consequências para a sociedade, a Revolução aduziu as esperanças de uma nova configuração que poderia transformar os rumos do país. Foi nesse contexto que o escritor se aproximou do socialismo.

Sendo assim, a processo revolucionário em Cuba configurou-se como uma asserção de independência política e cultural. A atmosfera política daquele período contribuiu para estreitar as

agentes que defendem radicalmente o fracasso temporal das obras (por exemplo, os defensores da “arte pela arte”)” (BOURDIEU, 2000, p. 246)

relações entre política e literatura no pensamento de Vargas Llosa, relações já iniciadas com os estudos de Sartre, conforme relatado anteriormente.

Até o final da década de 1960, o peruano acreditava na potencialidade do socialismo em garantir a liberdade de expressão. Porém, determinados fatos desempenharam função incendiária para um rompimento com os ideais revolucionários. Em primeiro lugar, a invasão à Tchecoslováquia pela URSS, em 1968, e a crueldade manifestada durante essa fase. Depois, a prisão, em 1971, do escritor cubano Heberto Padilla, que denunciava, veementemente, o regime cubano, como é possível perceber em sua obra *Fuera de Juego e Provocaciones* (1968).

Soma-se a isso, as declarações de depreciação feitas por Fidel Castro aos intelectuais e a literatura no *Congreso Nacional de Educación y Cultura*, também em 1971, e a proibição da entrada, em Cuba, dos literatos latino-americanos residentes em países europeus. Portanto, em sua visão, o socialismo já não possibilitava mais o alcance a justiça social e a dignidade dos indivíduos, assim como a tão valiosa liberdade de expressão.

Suas disposições antagônicas à esquerda, a partir do caso Padilla, repercutiram de forma negativa, alçando incertezas a respeito de seu valor enquanto um intelectual. Oscar Collazos (1970), por exemplo, acusou Vargas Llosa de anunciar lições de moral e políticas à Fidel Castro e que a presunção do peruano era uma validação de seu desvio ideológico, repleto de contradições com as diretrizes de seu pensamento até essa ocasião.

Segundo Adriane Vidal Costa (2009), enquanto intelectual envolvido nos debates de seu contexto, este rompeu com os ideais socialistas, abraçando concepções políticas liberais, mas em nenhum momento, deixou de lado o engajamento devido a mutação em relação às crenças políticas.

Sua ideia de compromisso foi continuada através de seus discursos e suas ações no espaço público, estabelecendo-se como uma forma de intervenção. Continuava a rechaçar quaisquer agressões aos valores de justiça, verdade e liberdade, e passava a empreender uma defesa do Estado mínimo e do livre mercado, que garantiriam, segundo ele, o funcionamento da democracia.

A conversão ao liberalismo ocorreu em meados da década de 1970, mas foi a partir do início dos anos oitenta que Vargas Llosa passou a ser um grande defensor do neoliberalismo. Suas maiores influências foram Ludwig von Mises, Karl Popper, Friedrich Hayek e Isaiah Berlin. Vargas Llosa adotou distintos elementos de cada um desses autores e construiu uma visão liberal de mundo que permitiu a ele compreender de forma bastante peculiar a crise das

esquerdas e, além disso, refutar todos os pressupostos teóricos do socialismo (COSTA, 2013, p. 365).

Levando em consideração a interpretação de Edward Said (2005), para quem “os intelectuais são indivíduos com vocação para a arte de representar, seja escrevendo, falando, ensinando ou aparecendo na televisão” (SAID, 2005, p. 27); assim como a interpretação de Norberto Bobbio (1997), de que são intelectuais determinados indivíduos a quem se imputou de fato ou de direito “a tarefa específica de elaborar e transmitir conhecimentos, teorias, doutrinas, ideologias, concepções do mundo ou simples opiniões, que acabam por construir as ideias ou os sistemas de ideias de uma determinada sociedade” (BOBBIO, 1997, p. 110), Vargas Llosa em nenhum momento escondeu-se de executar a tarefa que foi assumida por ele, utilizando suas obras literárias para difundir conhecimentos, concepções da realidade que vivenciou, ou sua opinião e postura enquanto intelectual e figura representativa:

As coisas são assim e não há escapatória: não há criação artística sem inconformismo e rebelião. A razão de ser da literatura é o protesto, a contradição e a crítica. O escritor tem sido, é e continuará sendo um descontente. Ninguém que esteja satisfeito é capaz de escrever dramas, contos ou romances que mereçam este nome, ninguém que esteja de acordo com a realidade em que vive cometeria este empreendimento tão desatinado e ambicioso: a invenção de realidades verbais. A vocação literária nasce do desacordo do homem com o mundo, da intuição de deficiências, objetivos, equívocos ou prejulgamentos a seu redor (VARGAS LLOSA, 1985, p. 85).

Na busca dessa cooperação para encontrar soluções para as dificuldades de sua sociedade, e das sociedades latino-americanas, Vargas Llosa, desde muito cedo, empreendia uma defesa aos direitos humanos. Além disso, enquanto intelectual, nunca renunciou à luta pela liberdade de expressão, colocando em prática essas duas frentes de batalha, tanto em sua campanha presidencial para a eleição de 1990, quanto nos tempos da ditadura de Manuel Arturo Ódria no Peru e mais à frente no governo de Alberto Fujimori.

Antes mesmo dos anos de 1960, quando sua ação gerava grandes impactos na narrativa latino-americana e sua atuação era marcada como a de um intelectual comprometido e engajado, Vargas Llosa, em suas primeiras manifestações em debates públicos, tinha suas explanações norteadas mais por percepções instintivamente literárias do que por doutrinas políticas.

Granés (2010) enfatiza que, como muitos escritores de seu período, Vargas Llosa foi intensamente influenciado pelas posições ideológicas de Sartre, mas não há dúvidas de que suas ideias do tempo de juventude, sobre o que deveria ser de fato uma sociedade livre e justa, brotaram e se desenvolveram, em grande parte, de reflexões a respeito do que deveria ser o

processo de escrita e o papel social do escritor. Seu critério primordial para medir o clima de liberdade de uma determinada sociedade era o espaço no qual, ao escritor, era permitido expressar suas ideias e opiniões sem nenhuma barreira.

Para Vargas Llosa, sempre foi muito claro que a liberdade, condição sem a qual o romancista não poderia expor seus interesses e obsessões, era vital para o florescimento de um mundo cultural rico, capaz de fomentar um debate de ideias que pudesse facilitar a entrada da América Latina na modernidade. Somente com total liberdade para criticar, amar ou odiar o governo, a nação ou o sistema político que o acolhia, o escritor poderia dar forma a esse produto pessoal, em grande medida irracional, e sempre fermentado por paixões, desejos, filiais e fobias individuais, que era o romance (GRANÉS, 2010, p. 10).

As ficções jamais deixariam de ser um importante instrumento de alerta e debate para a sociedade na qual estavam inseridas. Nos primeiros anos como literato, o escritor peruano ressalta que a política e a literatura pareciam estar associadas, ainda que fossem coisas distintas. Escrever era atuar através dos contos, romances, poemas, apresentava-se como uma verdadeira oportunidade para exercer a condição de cidadão, de indivíduos que tinham a obrigação social e cívica de participar dos debates sobre as dificuldades de seu país. Através da escrita, participava-se da vida.

O ato de escrever jamais deveria estar ligado a um simples exercício gratuito de expressão intelectual. Escrever era, e ainda é, definitivamente, uma operação que provoca efeitos históricos, que reverbera sobre as manifestações da vida, seguramente uma atividade profunda e essencialmente social. A tarefa primordial do escritor, portanto, é compromissar-se, estar consciente de que ao traçar algumas linhas, desenvolver um pensamento ou opinião, ocasionará consequências perante a sociedade e que estas vão recair sobre si mesmo, tanto moral, quanto socialmente.

Vargas Llosa (2003) entendia que, por meio da escrita de poemas, romances, obras de teatro ou ensaios literários, os escritores poderiam entrar em combate contra a realidade que tanto os entristecia. Em vista disso, a literatura apresenta-se como um instrumento formidável de transformação, de resistência à injustiça, de luta contra a exploração, pois, através dela, é possível abrir e expandir a consciência de seus contemporâneos e fazê-los avistar aquilo que não conseguem perceber, ou seja, os mecanismos que estão ocultados por traz das injustiças, da exploração, da violência convertida em poder, precisamente por viverem em sociedades tão manipuladas por poderes corrompidos e ditatoriais.

[...]A literatura é uma forma de insurreição permanente e não admite camisa-de-força. Todas as tentativas destinadas a dobrar sua natureza airada e indócil fracassarão. A literatura pode morrer, mas jamais será conformista. Somente se cumprir essa condição a literatura será útil à sociedade (VARGAS LLOSA, 1985, p. 136).

De certa forma, para Vargas Llosa, o romance¹² tem importante validade também no que se refere a forma como um escritor capta e sente sua realidade, sua sociedade ou até mesmo um acontecimento ou fato histórico. No entanto, de forma alguma, isso necessariamente indica que sua visão de mundo é a mais correta ou que venha a representar a totalidade dos pensamentos inseridos no debate intelectual de uma época, pelo contrário, há uma diversidade de opiniões – o próprio autor é exemplo disso, quando se contrapôs aos autores *indigenistas* no Peru sobre os quais explanaremos mais à frente.

O romancista tem toda a liberdade para recriar, acrescentando o que lhe convir, mas sempre norteado por sua concepção do que é escrever, do que é a literatura, e, principalmente, de que forma quer atingir seus leitores. Mais precisamente, segundo o pensamento *vargasllosiano*, de que forma o autor irá lhes mostrar que sua realidade está doente, malfeita e há a necessidade de se rebelar diante daquilo.

Nos romances, segundo o escritor peruano, a vida toma um sentido perceptível, pois eles oferecem uma perspectiva de que a vida verdadeira, a realidade à qual pertencemos, sempre nos renega. A invenção, algo muito particular do romancista de determinada obra, vem a ser uma espécie de simulador que aparentemente recria a vida quando a verdade a retifica.

Porém, é importante que algo significante seja comunicado ou expressado em um romance. Para ter êxito, uma ficção deve se apresentar aos leitores “[...] como uma realidade irresistível, como uma vida mais sedutora do que a própria vida, uma experiência graças à qual entendemos melhor aquilo que falta ou aquilo que temos em excesso para nos tornarmos felizes no mundo em que vivemos.” (VARGAS LLOSA, 2010, p. 128).

¹² É imprescindível, e muito nos ajuda na compreensão dos romances de Vargas Llosa, considerarmos o que Roger Chartier nos indica: “Jamais o texto, literário ou documental, pode anular-se como texto, isto é, como um sistema construído segundo categorias, esquemas de percepção e de apreciação, regras de funcionamento, que remetem as suas próprias condições de produção. A relação do texto com o real constrói-se de acordo com modelos discursivos e recortes intelectuais próprios a cada situação de escritura. O que leva a não tratar as ficções como meros documentos, supostos reflexos da realidade histórica, mas a estabelecer sua especificidade enquanto texto situado em relação a outros textos e cuja organização e forma visam a produzir algo diferente de uma descrição. (...) O real assume assim um novo sentido: o que é real, de fato, não é somente a realidade visada pelo texto, mas a própria maneira como ele a visa, na historicidade de sua produção e na estratégia de sua escritura.” (CHARTIER, 2002, p. 56).

Não obstante, o poder de um romance de atingir seu objetivo, sua autoridade e soberania, não depende única e exclusivamente da linguagem usada no processo de escrita, mas também do seu sistema temporal, isto é, da forma como nele se refletirá a existência, quando se detém, desacelerando o ritmo, quando se volta a acelerar e qual é, de fato, a perspectiva cronológica aplicada pelo narrador para descrever esse tempo inventado.

A literatura, em seu ponto essencial, sob os olhares de Vargas Llosa, carregaria consigo a subjetividade de uma época, e, por isso, os romances, mesmo que comparados com a história – embora erroneamente – expõem verdades fugidias, que se desvanecem e constantemente se esquivam das descrições científicas da realidade, tão caras à história. E não há motivos para uma depreciação da literatura, pois essa faz uso de um arcabouço de técnicas, metodologias e de poderes com hábil autoridade para descobrir o véu sobre a verdade escondida, manifestada no mais íntimo do coração das mentiras e ilusões das sociedades humanas. Suas intenções são sempre claras e, de modo algum, ela se atreve a usurpar o posto da história.

La literatura expresa una verdad que no es histórica, ni sociológica, ni etnológica y que no se determina por su semejanza con un modelo preexistente. Es una escurridiza verdad hecha de mentiras, modificaciones profundas de la realidad, descatos subjetivos del mundo, correcciones de lo real que fingen ser su representación. Discreta hecatombe, contrabando audaz, una ficción lograda destruye la realidad real y la suplanta por otra, ficticia, cuyos elementos han sido nombrados, ordenados y movidos de tal modo que traicionan esencialmente lo que pretenden recrear (VARGAS LLOSA, 1996, p. 84).

Se pensarmos no espaço de possíveis, expressado por Bourdieu, espaço este que transcende os agentes singulares, funcionando como um sistema comum de coordenadas que faz com que, mesmo que não se refiram uns aos outros, os escritores, criadores contemporâneos estejam objetivamente situados uns em relação aos outros, Mario Vargas Llosa se demarcou em contraposição a outros escritores de seu tempo, os chamados *indigenistas*¹³.

Os escritores *indigenistas* foram os primeiros a descrever as condições em que viviam os índios três séculos depois da conquista espanhola e a impunidade com que eram explorados.

¹³ O *indigenismo* foi uma corrente cultural, política e antropológica concentrada no estudo e valorização das culturas indígenas e questionamento dos mecanismos de discriminação e etnocentrismo em prejuízo dos povos indígenas. Iniciou, para alguns, no final do século XIX e atingiu seu ápice na primeira metade do século XX. Podemos citar como escritores *indigenistas*: Enrique López Albújar, Ciro Alegria, José María Arguedas e Nazario Chávez Aliaga. Já como *neoindigenista* podemos incluir Manuel Scorza, assim como alguns textos de Eleodoro Vargas Vicuña e de Carlos Eduardo Zavaleta, embora pertencessem à *Generación del 50 en Perú*. Sobre esta última indicação Cf. CORNEJO POLAR, 1984, p. 549-550.

Retrataram das mais diversas formas e ângulos a vida campesina, denunciando as injustiças e reivindicando os costumes e tradições indígenas, até então ignorada pela tradição cultural oficial.

No entanto, o escritor peruano desenvolveu severas críticas ao grupo, a começar pelo seu caráter racista, contrário a mestiçagem que a responsabilizava pelos males da sociedade peruana. O mestiço não carregaria as virtudes, mas sim os vícios, segundo esse movimento, na compreensão de Vargas Llosa. Além disso, o machismo era facilmente identificado, na preponderância da narrativa sobre a serra viril em contraposição a costa feminina. Vargas Llosa também era contrário à narrativa da preeminência de Cuzco, capital pré-colombiana e índia, sobre Lima, vista pelos indigenistas como a “capital do estrangeirismo e mal criada pelos conquistadores”. Assim como à ideia de superioridade da raça, sangue e cultura inca sobre a europeia.

Dentro desse panorama, dos anos finais de 1950 e durante toda a década de 1960, a literatura praticada pelos latino-americanos, essencialmente os do *boom*, desprendia-se pouco a pouco do *indigenismo* em um esforço pela modernização de seus textos, mas, jamais subestimando a relevância desse último em pensar o continente em múltiplos aspectos até aquele momento.

Em meados dos anos sessenta, a literatura latino-americana havia encontrado seu presente: as novas poéticas se construíam sobre o conjunto de novos textos que pareciam ter levado em conta as reivindicações dos críticos modernizadores; nada de Indigenismo nem de respeito à divisão internacional dos repertórios e procedimentos literários (GILMAN, 2003, p. 90).

Nesta ambição por um Peru modernizado, é possível compreender que a literatura construída por Vargas Llosa se configura de forma oposta às disposições *indigenistas*. Sua produção literária demarca-se como cosmopolita, ainda que aborde traços de outros ambientes, não sustenta à ideia de que os únicos representantes da nacionalidade peruana são a serra e os indígenas, superestimando-os em relação à região costeira e aos grupos sociais que viviam na cidade de Lima, importantes para entender as matizes do quadro histórico peruano.

Em termos literários, afastava-se também de uma relação mágico-religiosa dos eventos, com retratos do cotidiano e da cultura de uma sociedade em que díspares grupos e etnias são compelidos a sobreviver desenvolvendo, dentro da estrutura urbana, uma convivência desarmônica, produzindo preconceitos raciais, econômicos e sociais¹⁴.

¹⁴ Por conta do crescente número de indígenas que migravam para as cidades, as décadas de 1950 e 1960 foram marcadas por um tipo de literatura de cunho andino, seja na elaboração de produtos culturais para ou sobre os migrantes. A década de 1960 foi marcada pelo surgimento de um *neoindigenismo* e pela publicação de autores clássicos

No entanto, é importante ressaltar que os posicionamentos raciais, regionalistas e a oposição ao capitalismo – contra o branco, o mestiço, a costa e Lima – são respostas, de certa forma, aos preconceitos anti-índios, anti-serranos e anti-provincianos que haviam dominado a vida e a cultura peruana desde a colonização. A rejeição à civilização urbana, ao mercado, ao mundo industrial era, na verdade, o oposto da opinião de Vargas Llosa, essencialmente urbano.

Em sua tese de doutorado, refletindo sobre o impacto das migrações na vida cultural peruana, Pinheiro (2009) indicou que a formação dessa nova organização social do Peru também foi espelhada nas artes e na literatura, como nas obras de Mario Vargas Llosa e José María Arguedas. Segundo ele, a obra *Los Ríos Profundos* (1958), de Arguedas, apresentou elementos próprios de um imaginário sulista dos Andes, valorizando, assim, personagens desta localidade no Peru, além de expor um panorama dos hábitos, dos costumes, das tradições e dos mitos particulares deste mundo andino. Em confronto à valorização e incorporação de certos elementos culturais vindos do mundo andino à narrativa de alguns romancistas, surgiram os livros de Mario Vargas Llosa, obras que extrapolaram a barreira do mundo migrante em suas abordagens, voltando-se para a circulação de ideias e reflexões nas cidade, entres classes e setores médios urbanos, colocados à margem da sociedade e imersos em valores hipócritas da tradição religiosa e militar da “antiga Lima”.

Desse modo, é preciso entender, conforme afirma Bourdieu (2003), que as estratégias, tanto de agentes, como das instituições que estão inseridas nas lutas literárias, ou seja, as tomadas de posição, dependem diretamente do lugar que os escritores ocupam na estrutura do *campo*, na distribuição do capital simbólico específico, institucionalizado ou não. Por meio da mediação das disposições constitutivas de seus *habitus*, que são relativamente autônomos em relação à posição, inclina-os para a conservação ou para a transformação da estrutura dessa distribuição, sendo assim, eles agem para perpetuar as regras do jogo ou então para subvertê-las. Mas essas estratégias dependem também do espaço de possibilidades que foi herdado de disputas anteriores, que tendem a definir o espaço de tomadas de posição possíveis, assim como orientar a busca de soluções e, em consequência, a evolução da produção.

do *indigenismo* das décadas anteriores. Por isso, ainda que não tenha escrito em resposta aos indigenistas, é preciso reconhecer que esses mesmos escritores fizeram parte do seu contexto linguístico, oferecendo-lhe certos vocabulários e temas de discussão, desenvolvidos em seu contexto de experiência e campo intelectual. O outro ponto é que o escritor sempre deixou claro que reconhecia a importância do movimento para o Peru e para literatura, de autores como Arguedas, mas que isso não se constituía em motivo para calar sua opinião contrária sobre diversos aspectos. Opinião, aliás, que gerou um de seus livros como crítico literário, *La utopía arcaica – José María Arguedas y las ficciones del indigenismo*.

A conexão que se estabelece entre as posições e as tomadas de posição não é, de forma alguma, uma determinação mecânica. Cada produtor, neste caso escritor, constrói e desenvolve seu próprio projeto criador em função daquilo que percebe dentro das possibilidades que estão disponíveis, oferecidas pelas categorias de percepção e de apreciação, inscritas em seu *habitus*. Bourdieu aprofunda:

[...]cada autor, enquanto ocupa uma posição em um espaço, isto é, em um campo de forças (irreduzível a um simples agregado de pontos materiais), que é também um campo de lutas visando conservar ou transformar o campo de forças, só existe e subsiste sob as limitações estruturadas do campo (por exemplo, as relações objetivas que se estabelecem entre os gêneros); mas também que ele afirma a distância diferencial constitutiva de sua posição, seu ponto de vista, entendido como vista a partir de um ponto, assumindo uma das posições estéticas possíveis, reais ou virtuais, no campo de possíveis (tomando, assim, posição em relação a outras posições). Situado, ele não pode deixar de situar-se, distinguir-se, e isso, *fora de qualquer busca pela distinção*, ao entrar no jogo, ele aceita tacitamente as limitações e as possibilidades inerentes ao jogo, que se apresentam a ele como a todos aqueles que tenham a percepção desse jogo, como "coisas a fazer", formas a criar, maneiras a inventar, em resumo, como possíveis dotadas de uma maior ou menor "pretensão de existir". (BOURDIEU, 2003, p. 64-65).

Portanto, para Bourdieu (2003), o microcosmo social, no qual se produzem obras culturais, campo artístico, campo científico, campo literário, etc., é um lugar de relações objetivas entre posições — como, por exemplo, a do artista consagrado e a do artista maldito — e só é possível uma compreensão do que acontece se forem situados cada agente ou cada instituição em suas relações objetivas com todos os outros. Através dessas relações de forças específicas, e de lutas que têm por objetivo conservá-las ou transformá-las, que se originam as estratégias dos produtores, a forma de arte que venham a defender, as alianças estabelecidas, as escolas que fundam, e isso por meio de todos os interesses específicos que são aí determinados.

Por fim, os romances são um grandioso questionamento, uma indagação incisiva do mundo onde habitamos, mas principalmente daquilo que está próximo de nós, da nossa sociedade ou comunidade, assim como daquilo que a alimenta, dá vida, altera-a e interfere nela: a política, a economia, a cultura, etc. e a ação do homem que as governa.

Para o pensamento *vargallosiano*, a boa literatura, aquela que nos ajuda a pensar o mundo em que vivemos de diferentes maneiras, é sempre desobediente, indócil, insubmissa, insatisfeita com o mundo, desafiando toda a realidade. Respeitando os cânones literários, a escrita do romance varia muito em intenção e estética, e, obviamente, muito em função também do período em que é produzido, por quem e para quem é escrito. Há certa liberdade, no sentido da

criação, expressão e ritmo em que a trama é apresentada, mas sempre com a obrigação de parâmetros de escrita, pois o escritor precisa se fazer entender.

Para Vargas Llosa (1985), a literatura ascende de um desacordo, de uma desentonação entre o indivíduo e seu contexto, seu cotidiano, sua comunidade. Ela contribui significativamente para o aperfeiçoamento dos seres humano, impedindo o marasmo e a autossatisfação, a imobilidade e a inércia social, o amolecimento intelectual ou moral. E, para o peruano, apenas se cumprir esta condição de ser inconformada com a realidade vigente, a literatura terá utilidade. Ela não pode existir senão para incitar e agitar, alertar os homens e mantê-los em constante insatisfação de si mesmos, causar inquietação e alarmar, estimulando assim a busca pela mudança e vontade de um mundo melhor.

A visão de literatura de Vargas Llosa está diretamente ligada à América Latina, ao contexto vivenciado do final dos anos 1940 em diante, às ditaduras, assim como à crítica à pobreza e aos preconceitos raciais que imperam até hoje. Sua visão está impregnada da busca pela liberdade e pela libertação; de inconformismo; e da ideia de combater a alienação econômica, cultural e moral.

Mediante sua visão de mundo – aquilo que viveu e depreendeu dessa vivência, de tudo o que estava disponível ao seu alcance – desenvolveu suas concepções do que é a literatura, o que é um romance e o que é ser um escritor, escolheu apenas uma possibilidade dentre tantas outras: fazer uso dos romances para manifestar suas críticas à realidade de seu país e da América Latina em diversas feições como na política, economia, cultura e questões sociais. Seus escritos revelam que o autor sempre prezou pela liberdade de expressão, enxergando nesse panorama a configuração de como todo escritor deveria exercer sua função.

Referências bibliográficas:

AGUILAR, Gonzalo. Los intelectuales de la literatura: cambio social y narrativas de identidad. In: In: ALTAMIRANO, Carlos (dir.). **Historia de los Intelectuales en América Latina**. V. II. Buenos Aires: Katz, 2010, p. 685-711.

BÉJAR, Héctor. Vargas Llosa ciudadano. In: FORGES, Roland (ed.) **Mario Vargas Llosa – escritor, ensayista, ciudadano y político**. Lima: Librería Editorial Minerva, 2001.

BOBBIO, N. **Os intelectuais e o poder**. Dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da Arte**. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

- BOURDIEU. Por uma ciência das obras. In: **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Campinas-SP: Papirus, 2003.
- CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.
- CORNEJO POLAR, Antonio. **Sobre el “neindigenismo” y las novelas de Manuel Scorza**. Revista Iberoamericana, v. L, n. 127, abr./jun., 1984, p. 549-550.
- COSTA, Adriane V. **Intelectuais, política e literatura na América Latina: o debate sobre revolução e socialismo em Cortázar, García Márquez e Vargas Llosa**. São Paulo: Alameda, 2013.
- FRANCO, Jean. Uma história dos brasileiros no seu desejo de ter uma literatura: reflexões tardias sobre formação da literatura brasileira. In: ANTELO, Raúl (ed.). **Antonio Candido y los estudios latino-americanos**. Pittsburgh: Universidad de Pittsburgh, 2001.
- GILMAN, Claudia. **Entre la pluma y el fusil**. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003
- GRANÉS. Carlos. Prefácio: uma luta instintiva pela liberdade. In: VARGAS LLOSA, Mario. **Sabres e utopias: visões da América Latina**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010, p. 10.
- GRILLO, Sheila V. de C. A noção de campo nas obras de Bourdieu e do círculo de Bakhtin: suas implicações para a teorização dos gêneros do discurso. In: **Revista da ANPOLL**. São Paulo: v. 19, p. 151 - 184, 2005.
- LLAQUE, Paúl. Vargas Llosa: el individuo, las estructuras (Apuntes preliminares). In: TENORIO REQUEJO, Néstor. **Mario Vargas Llosa: el fuego de la literatura**. Lima: Arteidea editores, 2001.
- MELLO, Felipe C. C. **O conceito de campo em Pierre Bourdieu**. Disponível em: <http://reflexoescienciashuma.blogspot.com.br/2010/04/o-conceito-de-campo-em-pierre-bourdieu.html>. Publicado em: 8/04/2010. Acesso em: 12/01/2013.
- MOCELIN, Daniel G. **Pierre Bourdieu: a prática social entre o campo e o habitus**. Disponível em: <http://fatosociologico.blogspot.com.br/2010/05/pierre-bourdieu-pratica-social-entre-o.html> Acesso em: 5/05/2013.
- MYERS, Jorge. Los Intelectuales latinoamericanos desde la colonia hasta el inicio del siglo XX. In: ALTAMIRANO, Carlos (dir.). **Historia de los Intelectuales en América Latina**. Vol I. Buenos Aires: Katz, 2008.
- PINHEIRO, Marcos S. **Utopia Andina e socialismo na historiografia de Alberto Flores Galindo (1970-1990)**. 2009. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2009.
- RAMA, Ángel. **La ciudad letrada**. Hanover: Ediciones del Norte, 1984.
- SACOMAN, Mateus B. **Da serra à costa – O Peru e as obras de Mario Vargas Llosa nas décadas de 1950 e 1960**. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2016.
- SACOMAN, Mateus B. Romance, realismo, política e sociedade: Vargas Llosa. **História & Literatura**, 2016. Disponível em: <https://historialiteratura.com/2016/02/24/romance-realismo-politica-e-sociedade-vargas-llosa/>. Acesso em: 15/08/2019.
- SAID, Edward W. **Representações do intelectual: as Conferências Reith de 1993**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é literatura**, São Paulo: Ática, 1989.

SVENSKA AKADEMIEN. The Nobel Prize in Literature 2010. Estocolmo: Nobel Foundation, 2010. Disponível em: http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2010/. Acesso em: 23/12/2013.

VARGAS LLOSA, Mario. **Contra Vento e Maré**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Ed., 1985.

VARGAS LLOSA, Mario. **Conversación en la Catedral**. Barcelona: Seix Barral, 1980.

VARGAS LLOSA, Mario. **La utopía arcaica** – José María Arguedas y las ficciones del indigenismo. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

VARGAS LLOSA, Mario. **Literatura y política**. Madrid: FCE, ITESM, 2003.

VARGAS LLOSA, Mario. **Sabres e utopias: visões da América Latina**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

A febre dengue em Curityba, de Trajano Joaquim dos Reis

Dengue fever in Curityba, by Trajan Joaquim dos Reis

Jorge Tibilletti de Lara
Mestrando em História
Fundação Oswaldo Cruz
jorge.tibilletti@gmail.com

Recebido em: 24/03/19

Aprovado em: 13/08/19

Resumo: Apresenta a Nota Clínica *A febre dengue em Curityba*, de autoria do médico Trajano Joaquim dos Reis (1852-1919), texto publicado na *Gazeta Médica da Bahia* em 1896 e cujo valor histórico reside no fato de ser considerado um dos primeiros relatos de ocorrência da dengue em território brasileiro. Relaciona a publicação com a trajetória do autor e com outros artigos encontrados em periódicos médicos e a articula com a historiografia acerca do tema, de maneira a elucidar o estatuto nosológico da doença descrita pelo esculápio, e em que medida ela pode se relacionar com o que hoje entendemos por dengue.

Palavras-Chave: Dengue; Febres; Gazeta Médica da Bahia.

Abstract: Presents the Clinical Note *Dengue fever in Curityba*, authored by the doctor Trajano Joaquim dos Reis (1852-1919), a text published in the *Gazeta Médica da Bahia* in 1896 and whose historical value lies in the fact that it is considered one of the first reports of occurrence of dengue in Brazilian territory. It relates the publication with the author's trajectory and with other articles found in medical journals and articulates it with the historiography on the subject, in order to elucidate the nosological status of the disease described by the esculapius, and to what extent it can relate to what Today we mean dengue.

Keywords: Dengue-fever; Fevers; Gazeta Médica da Bahia.

A fonte aqui apresentada trata-se da nota clínica intitulada *A febre dengue em Curityba*¹, publicada na *Gazeta Médica da Bahia*, no ano de 1896. A nota, de autoria do Dr. Trajano Joaquim dos Reis, aborda a doença do ponto de vista clínico, detalhando sua sintomatologia, incidência, risco e buscando uma delimitação nosológica.

¹ Encontra-se disponível na Biblioteca Gonçalo Muniz, da Faculdade de Medicina da Bahia. Além da Biblioteca, também é possível acessá-la pela Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Produzida em 1896, no periódico *Gazeta Médica da Bahia*, a referida fonte faz parte de um conjunto documental de textos médicos e, a sua escolha possui relação com a sua natureza peculiar, por se tratar de um relato acerca de uma doença pouco conhecida e discutida no âmbito médico-científico nacional.

Nascido no dia 1º de março de 1852 na cidade de São Félix, na Bahia, filho do português Joaquim José dos Reis com a brasileira Emília Joaquina Pereira, Trajano Joaquim dos Reis (1852-1919) obteve o título de Doutor em Medicina pela Faculdade de Medicina da Bahia, com a tese “Dystocia proveniente do feto e suas indicações” (1875). Após se formar, foi nomeado em 1876 para o Corpo de Saúde do Exército, passando a atuar na então Província do Paraná como Major Cirurgião-Mor. Dos cargos públicos que ocupou, o de Inspetor Geral de Higiene do Estado do Paraná marcou a sua trajetória, pois, além de tê-lo ocupado durante 30 anos (1889-1919), nele a medicina e a política articularam-se com o propósito de intervenção social e de viabilizar uma agenda sanitária para o território paranaense no período inicial da República.

A febre dengue em Curitiba, de autoria de Trajano dos Reis, foi publicada em dezembro de 1896 na seção intitulada Notas Clínicas, da *Gazeta Médica da Bahia*. O periódico, criado em 1866 pelo grupo de médicos que ficou conhecido como Escola Tropicalista Baiana, publicou durante décadas uma variedade de temas médico-científicos (EDLER, 2011; PEARD, 1997). As publicações do periódico contavam com resultados de pesquisas originais do grupo, traduções de artigos e livros científicos estrangeiros, notícias sobre o mundo acadêmico e sobre problemas de saúde pública do Brasil, dentre outros temas (MALAQUIAS, 2016). Alguns artigos e notas clínicas relatavam doenças pouco conhecidas pela nosologia médica do período, seja pelas suas sintomatologias controversas, seja pelos seus agentes causais não identificados. Mesmo os adeptos da nova doutrina da bacteriologia, tal como Trajano Reis, se limitavam a uma descrição clínica destas doenças.

A “febre dengue” estava entre as doenças cercadas de enigmas quando irrompeu no Paraná em 1890-1. “Quando em 1890 e 1891 a influenza imperou aqui no Paraná fazendo experimentar a quase todos o seu poder destruidor também como sua aliada estreou a febre dengue, importada por imigrantes espanhóis” (REIS, 1896a, p. 263). Desconhecendo a etiologia da doença, ignorada à época, Trajano Reis não a associou nem a micróbios nem a mosquitos. Para o médico, “os imigrantes espanhóis” atuaram como uma espécie de “vetores” da doença, que também aparece quase como consequência secundária de epidemia de gripe. Essa postura é semelhante à adotada no caso da epidemia de escarlatina que irrompeu em Curitiba em 1895, cuja causa ele atribuiu a grupos estrangeiros como os polacos e os argentinos (REIS, 1896b). Em outros casos ele também defendeu esta hipótese de correlação de surtos epidêmicos com grupos de imigrantes (REIS, 1894, 1896a, 1896b). Segundo Trajano, de 1891 até julho de 1896, nenhum

caso de dengue teria ocorrido. Já a partir desta data, alguns novos casos estariam o preocupando, pois como Inspetor de Higiene do Paraná, estava receoso que uma epidemia se desenvolvesse.

Com base nos relatos de um de seus colegas sobre alguns casos de uma “moléstia parecida com o reumatismo” (REIS, 1896, p.263), Trajano supôs que poderia se tratar de febre dengue a partir de sua experiência clínica com alguns enfermos. A dengue, hoje, é compreendida como doença febril aguda causada por infecção por um arbovírus, que possui quatro diferentes sorotipos, e transmitida pela picada de mosquitos do gênero *Aedes*, sobretudo do *Aedes aegypti* e do *Aedes albopictus*. É considerada endêmica nos trópicos e raramente fatal, porém nem sempre possui curso benigno, podendo se desdobrar em manifestações hemorrágicas e colapso circulatório (MCSHERRY, 2008).

O médico norte-americano Benjamin Rush é considerado o primeiro a descrever historicamente a dengue, em publicação de 1780 sobre a epidemia de febre “quebra-ossos”, “break-bone fever”, deflagrada na Filadélfia. Entretanto, esta afirmação é controversa, não só porque outros médicos como Patrick Macdowall numa colônia escocesa, em 1669, e David Bylon, nas Índias Orientais Holandesas em 1779, descreveram anteriormente doenças com sintomas semelhantes ao que hoje compreendemos como dengue, – mas, porque a própria relação entre estas descrições nosológicas dos séculos XVII e XVIII e o conhecimento atual da dengue é problemática.

Em artigo sobre a “break-bone fever” na Filadélfia em 1780, Randall M. Packard (2016) reflete sobre a dificuldade de firmar o diagnóstico retrospectivo dessas descrições nosológicas feitas em períodos anteriores a uma concepção “moderna” das doenças, baseada na ideia de uma entidade individualizada, com causa específica, transcurso próprio e identidade conferida por um agente etiológico particular. Afinal de contas, considerar a “break-bone fever” como dengue implica em encarar esta a partir de sua acepção contemporânea, como doença viral, transmitida pelo *Aedes aegypti* e marcada por determinados sintomas decorrentes da infecção pelo agente patogênico, uma definição estranha aos contemporâneos de Benjamin Rush. No universo intelectual de Rush, a classificação das doenças era feita pela sintomatologia, no âmbito da qual as “febres” tinham papel de relevo. As febres eram vistas como categorias distintas, sujeitas a tratamentos específicos, estimuladas por condições climáticas e fatores individuais que envolviam tanto padrões de comportamento quanto elementos da “constituição” do paciente. Como não havia noção de doença como entidade específica, as febres podiam tomar formas variadas de

acordo com as circunstâncias ambientais e individuais; umas podiam transformar-se nas outras, demandando do médico habilidade clínica para inventariar os sintomas e propor as terapêuticas apropriadas.

A nomenclatura das febres expressa essa concepção própria do universo intelectual da época de Rush, bastante distinto da medicina pós-bacteriologia. Nesse sentido, como aponta Packard (2016, p. 202), não é simples traçar uma linha direta entre as febres que acometeram a Filadélfia em 1780 e a dengue atual, já que muitos sintomas não se enquadram na compreensão atual da doença e, como mencionado, a forma de encarar os fenômenos nosológicos sofreu modificações significativas entre a medicina do século XVII e a contemporânea. Apesar de as doenças naquele período não serem individualizadas a partir de um grupo estável de sintomas provocados por causas específicas, algumas delas tinham contornos mais delineados que outras. A expressão “dengue” passou a ser empregada por médicos dos Estados Unidos e das Índias Ocidentais a partir dos anos 1820 para se referir a um conjunto de sintomas semelhantes aos descritos por Benjamin Rush, incertos se estavam diante da mesma enfermidade ou de uma nova. No decorrer do século XIX, a concepção das doenças como produtos de causas ou processos orgânicos específicos fez com que os sintomas passassem a ser apresentados de forma mais sintética. Quadros similares foram fundidos em uma mesma classificação nosológica. As diferentes nomenclaturas associadas à dengue nesse período aludem a alguma de suas características sintomatológicas, principalmente seu início súbito ou as dores musculares e nas articulações. (MCSHERRY, 2008)

O primeiro registro conhecido da dengue no Brasil está relacionado a uma epidemia de “febre artrítica ou reumatismal, quase sempre acompanhada de um exantema”, que ocorreu em 1846 e foi “impropriamente denominado - Polka” (LOBO, 1847). A Polka, dança de origem boêmica, chegou ao Brasil entre 1845 e 1846, virando febre entre a população. Quando a referida epidemia grassou no mesmo ano, foi designada pelo “vulgo” como febre polka, e associada posteriormente pelos médicos como dengue. Em 1873, a dengue já aparece com esse termo nos *Annaes Brasilienses de Medicina* (RJ), onde o Dr. Ribeiro de Almeida relata três casos da doença que ocorreram no Catete, no Rio de Janeiro, ficando conhecida vulgarmente como “Febre do Catete”, “moléstia que invade subitamente com grandes dores de cabeça, e dos olhos que ficam cintilantes; e no trajeto da espinha dorsal de tal modo que um colega julgou que era uma mielite.” (ALMEIDA, 1873). Nos periódicos analisados, as edições de 1873 até 1905 apresentam o termo

dengue geralmente associado a outras doenças como febre amarela, febres eruptivas, escarlatina e influenza (gripe).

Em 1889, o Dr. João Francisco Lopes Rodrigues publica um estudo clínico - comentado pelo Dr. Carlos Costa no *Anuário Médico Brasileiro* - sobre a epidemia de “febre dengue” em Santa Catarina, onde foi denominada de “Maria Ignacia”, “corrupção talvez da palavra *malignaceas*” (COSTA, 1890, p.41). Rodrigues confronta os sintomas da dengue com os das febres palustres e febre amarela (COSTA, 1890). A epidemia da moléstia que narra teria ocorrido por condições meteorológicas, principalmente pela elevação da temperatura e pelo sopro dos ventos do quadrante Norte, considerados morbíferos. “Julga ser a Dengue ou a Febre Dengue, que tem visitado o nosso país com o nome de Polka Zamparina ou *schottisch*; que no seu modo de pensar é uma moléstia Toxi-infecciosa.” (Ibidem, p.41) O comentarista do trabalho de Rodrigues vincula suas hipóteses com as opiniões de Torres Homem, figura de enorme autoridade na medicina oitocentista (FERREIRA, 1994), segundo as quais a dengue seria “um germe misto e complexo que para a sua composição concorrem de um lado o miasma paludoso, de outro lado o miasma tífico.” (Ibidem, p. 42). Torres Homem era um grande estudioso das febres, para as quais “admitia-se que sua evolução, marcha, natureza, gravidade e terminação modificavam-se conforme as variadas condições climáticas das localidades em que eram observadas” (EDLER, 2011, p. 262), ou seja, se considerava a existência de espécies de febres com características particulares, com uma fisionomia sintomática ligada a elementos telúricos e meteorológicos locais. Dr. Costa conclui sua resenha negando a teoria da febre dengue, mas que “pelo programa que institui de não discutir as opiniões dos autores dos trabalhos, não farei aqui as considerações que merecem as ideias do Dr. Rodrigues.” (Idem)

Sobre a relação entre a dengue e a influenza, a problemática sobre a qual os médicos se debruçavam era justamente acerca de suas distinções e semelhanças (MARQUES, 1889; FONTE, 1890). Jaime Silvado, no terceiro número de 1890 do periódico *União Médica* (RJ), tece críticas “ousadas” ao “abalizado professor do Museu”, João Baptista de Lacerda, que ao divulgar na imprensa suas observações sobre uma moléstia febril na Ilha de Paquetá, a qual classificou como Dengue, descreveu sintomas como cefalalgia frontal, dores nas articulações, raquialgia, olhos brilhantes e lacrimosos, embaraço gástrico e dejeções biliosas (SILVADO, 1890). Jaime Silvado se pergunta se teria “razão o ilustre clínico no seu juízo diagnóstico?”, e, com base em escritos

estrangeiros sobre a dengue, aponta duas grandes falhas nas descrições de Lacerda: a inexistência de fenômenos eruptivos e do caráter contagioso da dengue.

“Seria isso o que por ai se está chamando influenza?” Tal é a pergunta que faz o Sr. Dr. Lacerda. Tomando a liberdade de responder, digo que os sintomas descritos pelo distinto professor combinam perfeitamente com os da influenza de forma nevrálgica ou reumática. Com os da febre dengue, é que não. (SILVADO, 1890, p. 112)

Em 1895, o *Brazil-Médico* reportou a sessão da Sociedade de Medicina e Cirurgia ocorrida em 15 de janeiro daquele ano, na qual houve interessante discussão sobre a dengue envolvendo nomes como o Dr. Barão do Lavradio, Lopes Rodrigues e Torres-Homem:

Em seguida teve a palavra o Dr. Simões Correia que disse não conhecer senão de leitura a febre dengue e muito especialmente por um trabalho do Sr. Dr. Barão do Lavradio, que crê mesmo, que na epidemia de 1889, se pudessem dar casos de dengue e passarem despercebidos de envolta com o grande número dos de febre amarela, mas que não podia concordar com a teoria sobre a patogenia dada pelo Dr. Lopes Rodrigues e que a palavra miasma não tinha mais razão de ser com as teorias pasterianas. (RODRIGUES, 1895, p. 87)

Assim, a dengue, além de possuir pouco lugar em meio a outras moléstias mais mortíferas e nosologicamente mais bem definidas para o período, não era consensual entre os médicos. A partir disso, buscaremos entender o quadro clínico e sintomatológico da dengue descrita por Trajano Reis em 1896. Em sua descrição, o período prodrômico da “febre dengue” era composto por calafrios e dores contusivas por todo o corpo, “às vezes tão fortes de provocar gemidos e imobilizar o, doente.” (REIS, 1896, p.264). Tais dores atingiam não só os tecidos musculares como também as articulações, precedendo a “cefalalgia superorbitária intensa”. A temperatura elevava-se a 40° e 41°. “Fazem parte do cortejo os vômitos, anorexia, polidipsia insaciável, adinamia sensível.” (Idem) Continuando as descrições morbíferas, Trajano Reis cita ser raro a presença de tumefação das articulações atacadas, mas “a língua fica saburosa e a raquialgia muito incomodativa.” (Idem) Apareciam erupções de forma escarlatinosa, com raríssima descamação e uma “coceira mortífera”. A febre durava de três a quatro dias, tendo casos em que cessava em apenas 24 horas. Entretanto, para Dr. Trajano, a convalescência era demorada, e a prostração grande. As recaídas eram comuns para as crianças, assim como as “epistaxis”.

A partir deste ponto, Trajano busca estabelecer uma distinção entre a dengue, a escarlatina e o sarampo: “Conhecendo a sintomatologia da escarlatina e a da dengue praticamente, não há dúvida possível no espírito do médico. Também não é possível a confusão com o sarampo, quando a erupção é morbiliforme”, e continua: “Qualquer que seja a forma

eruptiva, na dengue não há a exalação *sui generis* das febres eruptivas e que vicia o ambiente.” (REIS, 1896, p. 265) Esta abordagem da dengue privilegiada por Trajano Reis é pautada por uma visão anatomoclínica da doença e uma moldura nosológica orientada pelo quadro de sintomas da enfermidade, como também por uma etiologia miasmática, para a qual a origem da doença estava nas emanações pútridas provenientes da decomposição de matérias orgânicas do solo, os miasmas (BENCHIMOL, 1999). No caso da dengue, Trajano nega a exalação que vicia o ambiente, mas esta negação é acompanhada de uma afirmação acerca do caráter vicioso do ar no caso das febres eruptivas. A lógica miasmática é perceptível também em grande parte da obra de Trajano acerca de outras doenças e dos seus postulados médicos como Inspetor de Higiene (REIS, 1894, 1896a, 1896b).

Para o tratamento, Trajano Reis descreve a utilização de “decocto de folhas de violetas e de morango adoçado, como bebida contra a sede insaciável, no uso da estricnina, do benzonaftol, da antipirina, da salofena, dos laxantes.” (REIS, 1896, p. 265) Podemos perceber a associação de vários fármacos que, combinados, tinham o objetivo de, sobretudo, controlar a febre e a dor. Para a convalescência, era indicado por Trajano a ingestão de tônicos, e para uso externo o “linimento de Rosen” na espinha e articulações atacadas, como medida para a anemia e a fraqueza. Seguindo o costume da época, a terapêutica também seguia uma lógica sintomatológica, ou seja, tratava-se de amenizar os sintomas que acometiam os pacientes.

A fonte em questão evidencia os esforços de um inspetor de higiene em publicizar suas observações para além das fronteiras de seu estado de atuação. Ao publicar seu breve texto na *Gazeta Médica da Bahia*, Trajano leva aos seus pares algo que, além de uma questão de saúde pública devido ao suposto risco epidêmico, apresentava-se como um problema médico-científico, pois havia a necessidade de se delimitar a nosologia da doença, bem como sua especificidade etiológica, desenvolvimento, tratamento e impacto social.

Nesse sentido, a fonte que aqui apresentamos traz uma contribuição para um campo de investigação ainda pouco frequentado, qual seja, o da história da dengue no Brasil e na América Latina no século XIX. Entender qual o lugar da dengue na relação com outras doenças, sobretudo com doenças que eram de maior atenção de médicos, cientistas e políticas de saúde, como a febre amarela, pode ser um caminho através desta e de outras fontes do mesmo período, algumas das quais aqui mencionadas. A febre amarela, doença endêmica no Brasil, e que hoje, é sabido, possui o mesmo vetor que a dengue e outras doenças como a zika e chikungunya - o

mosquito *Aedes aegypti* -, é objeto de investigação de médicos desde o século XIX, e de historiadores desde o século XX. Segundo Jaime Benchimol, “ao longo de 1980 e 1981, a dengue começou a figurar no discurso das autoridades brasileiras como ameaça complementar” (BENCHIMOL, 2001, p. 401) à febre amarela, mas em 1986 “o mal que emergiu daquela nuvem de mosquitos foi a dengue e não a febre amarela urbana. Os primeiros casos foram detectados no município de Nova Iguaçu, em 2 e 3 de abril” (Ibidem, p. 403) do referido ano. Para Dilene Nascimento, a história da dengue no Brasil se confunde com a história do mosquito. (NASCIMENTO, et al, 2010). Num certo sentido, a historiografia existente sobre o tema parece alinhar-se a esta afirmação, na medida em que ainda não problematizou o que teria sido a dengue antes da grande epidemia de 1986 (MARZOCHI, et al, 1998; BENCHIMOL, 2001; NASCIMENTO, et al, 2010; FERREIRA, 2017). Através deste texto podemos repensar essa afirmação, indo um pouco além, tentando identificar como a dengue foi apreendida como tal no século XIX. Pensar de que forma ela se distinguiu de outras enfermidades, como a própria febre amarela, a influenza, o sarampo, a febre reumática, e até mesmo a escarlatina pode ser um novo e relevante objeto de investigação. Além disso, a publicação de um personagem de tanto relevo para a trajetória da saúde pública no Paraná na Primeira República, que comandou a Inspetoria de Higiene por trinta anos (1889-1919), lança luz sobre a agenda sanitária daquela região; as principais doenças que acometeram Curitiba e demais cidades e zonas rurais, seu impacto, as formas como foram apreendidas, significadas e combatidas.

Transcrição da fonte:

REIS, Trajano Joaquim dos. A febre dengue em Curityba. *Gazeta Médica da Bahia*, v.28, n. 6, p.263-266, 1896.

[Fl. 1]

Quando em 1890 e 1891 a influenza imperou aqui no Paraná fazendo experimentar a quasi todos seo poder destruidor tambem como sua alliada estreou a febre dengue, importada por emigrantes hespanhoes.

Depois d'aquella epoca não mais tive occasião de observar um só caso de dengue até Julho do corrente anno. Desta data para cá tenho observado alguns casos e estou receioso que se desenvolva epidemicamente.

Um collega meu referiu-me ter tido em sua clientela alguns doentes, principalmente creanças, atacadas de uma molestia parecida com o rheumatismo, mas não apresentando todos os seus caracteristicos. Lembrei-lhe que provavelmente se tratava de febre dengue, mesmo porque já a observara em muitos enfermos.

[Fl. 2]

A dengue, na regra geral, apresenta-se com prodromos.

De ordinario, o individuo, perfeitamente bem disposto, sente de um para outro momento calefrios, dores contusivas por todo o corpo, as veses tão fortes de provocar gemidos e immobilisar o doente. As dores, ora limitam-se ao tecido muscular, ora estendem-se ás articulações. Apparece cephalalgia superiororbitaria intensa, a temperatura eleva-se a 40° e 41°.

Fazem parte do cortejo os vomitos, anorexia, polydipsia insaciavel, adynamia sensivel.

A cephalalgia é as veses tão forte que o doente conserva os olhos fechados e immoveis, por causa da intensidade da dôr e da photophobia.

E' raro haver tumefacção das articulações atacadas ou dos musculos. A lingua é saburrosa. A rachialgia muito incommodativa.

No segundo ou terceiro dia e as vezes no primeiro apparece uma erupção de forma escarlatinoso, quasi sempre, a qual limita-se a um braço, ao rosto, a uma perna, á região dorsal.

Em quatro doentes a erupção generalisou-se, apresentou os caracteres da do sarampão.

Em seis doentes, sendo dous adultos, ella tomou o aspecto da urticaria, pronunciando-se mais no rosto.

Esta erupção, em muitos doentes, desapareceu no mesmo dia. Nunca a vi exceder de 24 horas.

A descamação é rarissima. Em um caso, que foi fatal a erupção terminou por sudaminas generalisadas.

A coceira mortifica os doentes desde o começo.

A febre mantem-se as veses por tres ou quatro dias, as veses cessa em vinte e quatro horas.

A convalescença é demorada, a prostração grande.

[Fl. 3]

Parece que o doente soffreu prolongada enfermidade.

Em certos doentes todos os symtomas dissipam-se facilmente e não ha verdadeiramente fallando, convalescença.

As recaidas são communs, quando os doentes passam à convalescença.

A escarlatina, que até hoje ainda continua a atacar esta população, não se confunde com a dengue. N'esta não ha a angina, a erupção prefere a face, não manifesta-se no pescoço, nunca encontrei albumina nas ourinas nem observei edema do rosto, das extremidades, nem anasarca, o que é mui commum na escarlatina.

Conhecendo a symptomatologia da escarlatina e a da dengue praticamente, não ha duvida possivel no espirito do medico.

Tambem não é possivel a confusão com o sarampão, quando a erupção é morbilliforme. Na dengue não se encontra a bronchite, não ha erupção na abobada palatina, nem tão pouco sente-se o cheiro caracteristico das exalações dos individuos atacados de sarampão.

Qualquer que seja a forma eruptiva, na dengue não ha a exalação sui generis das febres eruptivas e que vicia o ambiente.

O tratamento empregado consistiu em decocto de folhas de violetas e de morangos adoçado, como bebida contra a sêde insaciavel no uso da strychnina, do benzo-naphtol, da anti-pyrina, da salophena, dos laxantes.

Durante a convalescença os tonicos diversos.

[Fl. 4]

Para uso externo aconselhei sempre o linimento de Rosen em fricções ao longo da espinha e nas articulações atacadas.

Curytiba, 6 de Outubro de 1896.

Dr. Trajano Joaquim dos Reis

Referências Bibliográficas:

- ALMEIDA, Ribeiro de. Sessão geral em 15 de Setembro de 1873. **Annaes Brasilienses de Medicina**. v. 25, n. 6, p. 241-245. 1873.
- BENCHIMOL, Jaime Larry. **Dos micróbios aos mosquitos: febre amarela e revolução pasteuriana no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ/Editora UFRJ, 1999.
- BENCHIMOL, Jaime Larry. Febre amarela e dengue põem a saúde pública brasileira de joelhos. In: BENCHIMOL, Jaime Larry (coord.) **Febre amarela: a doença e a vacina, uma história inacabada**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, p.400-404. 2001.
- BRAGA, Ima Aparecida; VALLE, Denise. *Aedes aegypti*: histórico do controle no Brasil. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v.16, n.2, p.113-118, 2007.
- COSTA, Carlos. Febre Dengue. **Anuario Medico Brasileiro**. v. 1, n. 5, p. 40-42. 1890.
- DICK, Olivia Brathwaite et al. Review: The History of Dengue Outbreaks in the Americas. **American Journal of Tropical Medicine and Hygiene**, v.87, n.4, p.584-593, 2012.
- EDLER, Flávio C. **A Medicina no Brasil Imperial: clima, parasitas e patologia tropical**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2011.
- EDLER, Flavio C. Escola Tropicalista Baiana: um mito de origem da medicina tropical no Brasil. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v.9, n.2, p.357-385. 2002.
- FERREIRA, Lucas R. **História da dengue: as representações no processo de combate da doença em Uberlândia-MG (1986-1993)**. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.
- FERREIRA, Luiz Otávio. **João Vicente Torres Homem: Descrição da Carreira Médica no Século XIX**. *PHYSIS - Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.4, n.1, p.57-77, 1994.
- FONTE, Cardoso. A propósito da influenza. **O Brazil-Médico**. v. 1, n. 12, p. 120. 1890.
- LOBO, Roberto J. Estatísticas: Reflexões. **Annaes de Medicina Brasiliense**. Vol. 2, n. 10, pp. 235-238, 1847.
- MALAQUIAS, Anderson G. O micróbio protagonista: notas sobre a divulgação da bacteriologia na Gazeta Médica da Bahia, século XIX. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.23, n.3, p.733-756. 2016.
- MARQUES, Epiphânio. Pathologia Interna: Gripe e febre dengue. **Gazeta Médica da Bahia**, v.7, n.3, p. 354-373. 1889.
- MARZOCHI, Keyla et al. Dengue no Brasil. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.5, n.1. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010459701998000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 jun. 2018.
- MCSHERRY, James. Dengue. In: KIPLER, Kenneth E. **The Cambridge World History of Human Disease**. Cambridge University Press, 2008.

- NASCIMENTO, Dilene R. et al. Dengue: uma sucessão de epidemias esperadas. In: NASCIMENTO, Dilene R; Carvalho, Diana M. (Org.). **Uma história brasileira das doenças**. Belo Horizonte: Argumentvm, v.2, ed.1, p. 211-232. 2010.
- PACKARD, Randall M. “Break-Bone” Fever in Philadelphia, 1780: Reflections on the History of Disease”. **Bulletin of the History of Medicine**, v.90, n.2, p. 193-221. 2016.
- PEARL, Julyan G. Tropical disorders and the forging of a Brazilian medical identity, 1860-1890. **Hispanic American Historical Review**, v.77, n.1, p.1-44. 1997.
- REIS, Trajano Joaquim dos. A Epidemia de Escarlatina em Curityba. **Gazeta Médica da Bahia**, v.28, n. 6. p.51-62. 1896a.
- REIS, Trajano Joaquim dos. Clínica medico cirurgica. **Dezenove de Dezembro**. v.25, n. 1879, p.4. 1878.
- REIS, Trajano Joaquim dos. A febre dengue em Curityba. **Gazeta Médica da Bahia**, v. 28, n.6, p. 263-266. 1896b.
- REIS, Trajano Joaquim dos. **Elementos de Hygiene Social**. Curitiba: Impressora Paranaense, 1894.
- RODRIGUES, João Francisco Lopes. Sessão de 15 de janeiro da Sociedade de Medicina e Cirurgia. **O Brazil-Médico**. v.1, n. 9, p.85-87. 1895.
- ROSENBERG, Charles. Framing Disease: Illness, Society and History. In: **Framing Disease: Studies in Cultural History**. New Jersey: Rutgers University Press, 1992.
- SALLES, Tiago Souza et al. History, epidemiology and diagnostics of dengue in the American and Brazilian contexts: a review. **Parasites & Vectors**, v.11, n.264, p. 1-12, 2018.
- SILVADO, Jaime. Chronica. **União Médica**. v. 1, n. 3, p. 111-114. 1890.
- TEIXEIRA, Maria da Glória et al. Epidemiologia do dengue em Salvador-Bahia, 1995-1999. **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical**, v.34, n.3, p.269-274, 2001.

Entrevista com Luciano Mendes de Faria Filho

Luciano Mendes de Faria Filho é professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde coordena o Projeto “Pensar a Educação, Pensar o Brasil - 1822/2022”, iniciativa desenvolvida em rede por mais de uma dezena de instituições universitárias brasileiras. É graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1988), possui mestrado em Educação pela mesma instituição (1991), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1996) e Pós-Doutorado pela Pontifícia Universidade Católica-Rio (2004), Universidade de Brasília (2012) e pela Universidad Pedagógica Nacional – México (2019). Suas pesquisas e produções concentram-se nas áreas de Educação, com ênfase em História da Educação, História da infância, Cultura escolar, História da escolarização, Intelectuais e educação no Brasil e Pensamento social brasileiro e educação.

Entrevista concedida via correio eletrônico a **Allysson Fillipe Oliveira Lima, Gisele Gonçalves Dias Pinto e Kelly Morato de Oliveira**, estudantes na linha de História e Culturas Políticas, do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG e membros da Comissão Editorial da Revista Temporalidades.

[Revista Temporalidades]: Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho, inspirada nos diálogos propostos pelo projeto “Pensar a Educação, Pensar o Brasil – 1822-2022”, do qual o senhor é coordenador, foi intuito da Revista Temporalidades propor a discussão sobre o campo educacional, compreendendo-o como local de disputas políticas e sociais, devido à relevância que o tema tem adquirido nos últimos anos. Gostaríamos de começar a nossa entrevista perguntando: qual foi o impacto da Universidade pública na sua trajetória?

[Luciano Faria Filho] Foi e é um impacto fundamental! Sempre estudei em escolas públicas e isso, de um modo geral, foi fundamental em minha trajetória pessoal, profissionais e intelectual. Não me penso, hoje, sem a minha experiência escolar. No caso específico da Universidade, fui o primeiro e, durante anos, o único de uma extensa família de retirantes do interior de Minas Gerais a fazer um curso superior. A escolha pela Pedagogia, na UFMG, nos anos de 1980, representava uma busca e uma aposta, cultivadas nos movimentos de juventude da Cidade Industrial de Contagem (MG), de que a educação poderia transformar as pessoas e o mundo. Embalado pelas leituras de Paulo Freire e, sobretudo, pelos ventos da redemocratização do país, achava eu, como

muit@s colegas, que a escola pública poderia fazer a diferença para as populações mais pobres. Nossa experiência, de certa forma, demonstrava que isso era possível.

No entanto, o ingresso no curso de Pedagogia e, a partir daí, no campo da História da Educação que vinha se organizando, foi também um balde de água fria nestas convicções um tanto quanto ingênuas que trazíamos. As pesquisas e as teorias da educação demonstravam, de forma cabal, que a escola, estruturalmente, reproduzia as desigualdades sociais, muito mais do que nos armava para combatê-las. O maior conhecimento não nos levou – e falo no plural porque éramos vári@s! – a desacreditar da escola, mas, muito mais do que isso, ajudou-nos a entendê-la melhor, a pensar em estratégias para expandir e democratizar a escola de qualidade para tod@s. Todavia, a mim pessoalmente, me deu a aguda consciência de que a escola sozinha pode muito pouco. É preciso que ela esteja ancorada, e seja parte da ancoragem, de um projeto político-cultural muito mais amplo no qual os movimentos sociais os mais diversos tenham lugar e protagonismos fundamentais.

Voltando, então, à pergunta: o impacto da Universidade em mim, em minha vida, foi e é fundamental, estruturante mesmo de uma forma de ser e estar no mundo. E não apenas do ponto de vista intelectual, profissional e ou material, mas, sobretudo, existencial.

[RT] O “*Pensar a Educação, Pensar o Brasil – 1822-2022*” existe há doze anos. Quais novos desafios surgem para o projeto no atual contexto brasileiro?

[LFF] O grande desafio de hoje é, sem dúvida, o investimento antidemocrático e regressista do Bolsonarismo. Digo Bolsonarismo para não personalizar, o incompetente e perverso Presidente, todo um movimento político, econômica, social, intelectual, religioso, econômico, ou seja, societário, em direção às nossas tradições mais autoritárias e violentas. Não é, obviamente, uma volta ao passado. Desgraçadamente, é a atualização contínua e perversa de nossas piores tradições como forma de atuação no presente. Neste sentido, por mais que estejamos investindo em entender o passado, em realizar pesquisas em História da Educação, e estamos muito engajados nisso, é a disputa pelo presente que nos mobiliza hoje. É certo que, nesta luta pelo presente, nem os mortos descansam em paz, como diria Walter Benjamim, e, portanto, também o passado é disputado. Mas o que dá sentido a essas lutas pelo passado é a produção de sentidos no presente. Dizemos sempre que estamos disputando os sentidos da educação no espaço público e, hoje, mais do que nunca, estamos disputando o próprio espaço público.

O grande desafio atual é, pois, a defesa da democracia, ainda que esta, entre nós, sempre tenha estado muito aquém daquilo que gostaríamos que fosse. A luta democrática pode aproximar antagonistas históricos, mas que, no momento presente, sentem que há algo maior que a própria democracia em jogo, chame-se isto de modelo civilizatório ou de outros nomes, desde que não nos esqueçamos, nunca, que a "civilização ocidental" deixou um rastro de sangue e destruição imenso.

[RT] Considerando a produção acadêmica dos últimos anos, o que merece destaque no campo da História da Educação em diálogo com a História dos Intelectuais?

[LFF] Penso que a grande virada foi, justamente, em tomada de posição em direção à própria História dos Intelectuais. A História Intelectual marcou, e marca, fortemente a História da Educação. Fomos formados, muitas gerações, no entendimento de que estudar História da Educação era estudar a legislação e o pensamento educacionais. Era uma História sem escola, sem instituições, sem pessoas, sem objetos, sem espaço, sem tempo. Hoje, vemos que houve uma substantiva mudança mesmo no campo da História do Pensamento Educacional e no trato com a própria legislação. Acho que, neste sentido, o fortalecimento da História dos Intelectuais foi um passo importante para mostrar menos a genialidade dos intelectuais, mas, sobretudo, a impotência destes. Há, evidentemente, uma desmistificação dos intelectuais e, mesmo, uma busca pela redefinição do próprio conceito, uma vez que, de um modo geral, este foi cunhado e mobilizado para dar conta das ações de sujeitos notadamente masculinos, brancos e pertencentes aos estratos sociais considerados "superiores".

Mas, penso, que o grande salto mesmo foi a organização de vários coletivos, de várias "comunidades de prática", de História dos Intelectuais. São vários os grupos que hoje trabalham sob essa rubrica, com posições teóricas e metodológicas diferenciadas, mas que sistematicamente se frequentam, trocam informações e trabalham juntos. Há, por assim dizer, uma intensa e abrangente rede de sociabilidades entre @s pesquisadores(as) brasileir@s e latinoamerican@s que trabalham com o tema, e isto é muito enriquecedor. Por outro lado, há também uma intensificação das trocas entre aqueles e aquelas que trabalham com o tema dentro do campo específico da História da Educação e aqueles e aquelas que atuam nas demais áreas ou domínios da História. Há, sob o meu ponto de vista, muito a se ganhar com essa frequência.

[RT] Para encerrar a nossa entrevista, como você avalia a construção de redes anti-intelectuais no Brasil? Há alguma relação dessa construção com as redes sociais e o mercado editorial?

[LFF] É importante lembrar, a propósito disso, que as redes anti-intelectuais são, elas também, intelectuais. Se pensarmos, por exemplo, que nos espaços públicos e no debate político o que importa é, como diz a Ângela Alonso, inspirada em Charles Tilly, a eficácia de repertórios, esse amálgama de textos e crenças mobilizados por esses grupos anti-intelectuais é, ele também, um produto intelectual e um modo de cultivar o pensamento, ainda que a gente possa (na verdade, deval!) discordar profundamente dele.

A eficiência destes grupos nas redes sociais, mais do que nas editoras, tem sido objeto de discussão de vários colegas que vêm pesquisando o tema há vários anos. Do meu ponto de vista, não é possível entender esse processo sem nos lembrarmos que mais de 60 milhões de brasileiros e brasileiras acima de 15 anos não completaram o ensino fundamental e que temos em torno de 13 milhões de analfabetos no Brasil. Todavia, essa dimensão é insuficiente para entender o fenômeno, inclusive porque ele atinge, também, uma considerável parcela da população altamente escolarizada do país. Assim, a demanda por violência e sua aceitação como forma de governo dos "outros" – negros, indígenas, gays, mulheres, pobres, ainda que simplesmente pobres mais pobres do que eu – é um fenômeno secular no Brasil. Neste sentido, não é um fenômeno novo, ainda que as formas que ele toma hoje sejam, em muitos casos, diferentes das anteriores. Um exemplo muito claro disso – do fenômeno secular e suas formas atuais – é o Estado brasileiro, estruturalmente racista, machista, antidemocrático e contrário a todo movimento em direção a uma maior igualdade entre @s brasileir@s, para dizer de algumas de suas características fundamentais. O Estado brasileiro sempre foi isso, mas agora, desgraçadamente, dispõe de mecanismos os mais diversos para que a sua atuação nessas direções seja mais eficaz e difícil de combater. Nesta perspectiva, as novas tecnologias têm se mostrado claramente antidemocráticas e produtoras de mais e mais desigualdades. O futuro da humanidade e da própria vida na Terra está a depender de nossa capacidade de, nos próximos anos, fazer frente a isto em escala planetária e não apenas no Brasil.

[RT] Professor, agradecemos desde já pela atenção e disponibilidade em colaborar com a nossa revista.