

**MAIÊUTICA
HISTÓRIA**



UNIASSELVI

**CENTRO UNIVERSITÁRIO
LEONARDO DA VINCI**

Rodovia BR 470, Km 71, nº 1.040, Bairro Benedito
89130-000 - INDIAL/SC
www.uniassearvi.com.br

REVISTA MAIÊUTICA

História

UNIASSELVI 2016

Presidente do Grupo UNIASSELVI

Prof. Pedro Jorge Guterres Quintans Graça

Reitor da UNIASSELVI

Prof. Hermínio Kloch

Pró-Reitora de Ensino de Graduação Presencial

Prof.^a Marilda Regiani Olbrzymek

Pró-Reitora de Ensino de Graduação a Distância

Prof.^a Francieli Stano Torres

Pró-Reitor Operacional de Graduação a Distância

Prof. Hermínio Kloch

Diretor Executivo Unidades Presenciais

Prof. Ivan Carlos Hort

Diretor de Educação Continuada

Prof. Carlos Fabiano Fistarol

Editor da Revista Maiêutica

Prof. Luis Augusto Ebert

Comissão Científica

Evandro André de Souza

Graciela Márcia Fochi

Jean Carlos Morell

Paulo César dos Santos

Thiago Rodrigo da Silva

Editoração e Diagramação

Matheus Cristi

Capa

Cleo Schirmann

Revisão Final

Andressa Ehlert

Harry Wiese

Publicação *On-line*

Propriedade do Centro Universitário Leonardo da Vinci

Apresentação

Eis que é anunciada uma boa nova: apresenta-se aqui a nova edição da Revista Maiêutica do curso de Licenciatura em História! A Maiêutica tem como objetivo primordial o de trazer à luz, dar passagem ao pensamento e às ideias, do campo das suposições e abstrações intangíveis, à dimensão do conhecimento comunicado de forma tangível. O conteúdo da revista é oriundo da produção dos acadêmicos realizada em meio à sua trajetória de formação; elaborados tanto de forma individual, em dupla, trio e/ou grupos de trabalho.

Ao longo da leitura desta edição da revista você vai se deparar com os artigos nos quais os autores preocuparam-se em pesquisar e refletir sobre o pensamento didático-pedagógico e o ensino de história, abordando as temáticas da interdisciplinaridade, da tecnologia da informação, sobre os métodos avaliativos; debates teóricos conceituais sobre o tema da globalização; análise de espaços sociais e instituições tais como clubes, bibliotecas e universidades; assim como alternativas em termos de fontes históricas, no caso a música popular.

Com relação à periodização da história, tem-se estudos que se referem à Idade Média; o final do século XIX, quando ocorre a Revolução Federalista no sul do Brasil, e o século XX, com o governo da Era Vargas, a contribuição social dos círculos operários, os programas de rádio como A Voz do Brasil e o período político de ditadura militar, que por sua vez dão conta do cenário político nacional contemporâneo.

No que diz respeito aos novos temas e enfoques da historiografia, nesta edição constam artigos que abordam as questões de identidade, a experiência de aldeias indígenas e de forma mais ousada, um artigo que aborda o corpo entendido como forma de expressão e linguagem identitária; outro trata das lendas e imaginários que subsistem aos usos que foram feitos de túneis que escoam água da chuva, por fim outro trata das festas populares como o carnaval.

Com esta edição da Revista Maiêutica, o Curso de História, Modalidade EAD da Uniaselvi, procura contribuir no sentido comunicar e divulgar o conhecimento que tem sido gestado pelos acadêmicos. Espera-se demonstrar nosso comprometimento com o ensino, a pesquisa e a extensão, bem como a formação de profissionais em história com habilidades e competências em abordar o passado, reconhecer as mais diferentes forças e relações que imperam no presente, bem como, empoderados de suas capacidades e talentos que sejam capazes de empreender as mudanças que se fazem necessárias para que se alcance o status de uma sociedade plenamente democrática.

Graciela Márcia Fochi
Docente do Curso de História

Evandro André de Souza
Coordenador do Curso de História

SUMÁRIO

1 A CANÇÃO POPULAR COMO FONTE HISTÓRICA: SEU USO NO ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL - Popular song as source history: its use in Brazil history of education	
Caroline Cataneo.....	7
2 A HORA DO BRASIL: Vargas e o rádio - The Brazil Time: Vargas and the radio	
Marcelo Screpec.....	19
3 A BIBLIOTECA PÚBLICA DO ESTADO DA BAHIA E SUA IMPORTÂNCIA CULTURAL PARA A COMUNIDADE BAIANA - The public library of the state of Bahia, and their importance for cultural community baiana	
José Calasãs Barreto Neto	
Antonio Amaral.....	27
4 A IDENTIDADE CULTURAL INDÍGENA: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE DA ALDEIA TIARAJU – ARAQUARI/SC - The indigenous cultural identity: a look at reality aldeia Tiaraju – Araquari/SC	
Ana Claudia Santa Ana de Freitas	
Maureen Bartz Szymczak	33
5 A UTILIZAÇÃO DE PORTFÓLIO COMO MÉTODO DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR - A portfolio of use as assessment method in school context	
Marco Aurélio Martins Rocha	
Andréa Witt.....	45
6 A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO COMO CONDIÇÃO DE POSSIBILIDADE DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO AMBIENTE ESCOLAR - The technologies use of information as consciousness of the possibility of condition in historic school environmentformation process	
Marco Aurélio Martins Rocha	59
7 AS MEMÓRIAS DO MOVIMENTO DOS CÍRCULOS OPERÁRIOS NO RIO GRANDE DO SUL - Memories of movement of workers circles in Rio Grande do Sul	
Carla Xavier dos Santos.....	85
8 CENTELHAS DE RENOVAÇÃO E REFORMA DA CRISTANDADE NO FIM DA IDADE MÉDIA - Sparks of renewal and christianity reform in Middle Age purpose	
Marlison dos Santos Torquet.....	97
9 KÊNIA CLUBE E O CARNAVAL DE JOINVILLE - Kenia Club and Joinville Carnival	
Leandro Brier Correia.....	107

10 O CORPO COMO INSTRUMENTO DE IDENTIDADE CULTURAL EM GRUPOS SOCIAS - The body as identity of instrument on cultural groups members	
Juliéte Silva Nunes Prudêncio	117
11 O ENFOQUE DA INTERDISCIPLINARIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO - The interdisciplinarity the approach in the educational process	
Kátia Van Boemel	123
12 O ENSINO SUPERIOR NA ERA VARGAS - Higher education in the Vargas Age	
Roberto Henrique Wolter	131
13 O GOLPE CIVIL-MILITAR DE 1964 COMO REFLEXO DA DISPUTA DE PROJETO DE NAÇÃO PARA O BRASIL - Civil-military coup of 1964 as reflection of national project dispute for Brazil	
Valmor João Umbelino	
Cesar A. Jungblut.....	143
14 OS TÚNEIS DA CIDADE DE BLUMENAU: um estudo para além das lendas históricas - The tunnels of Blumenau city: a study in addition to historical legends	
Elaine Kindlein da Rosa	
Karyne Johann	
Graciela Márcia Fochi.....	155
15 REVOLUÇÃO FEDERALISTA (1893 – 1895) - Federalist Revolution (1893 – 1895)	
Sérgio Antônio Heinrich	167
16 TÓPICOS DA HISTÓRIA DO PENSAMENTO DIDÁTICO NO BRASIL - History of topics of educational thought in Brazil	
Aldori Schlickmann	177
17 TRADUÇÕES DA GLOBALIZAÇÃO: CONCEITOS, TEORIAS E METÁFORAS - Translation of globalization: concepts, theories and metaphor	
Diego Rodrigues	187

A CANÇÃO POPULAR COMO FONTE HISTÓRICA: SEU USO NO ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL

Popular song as source history: its use in Brazil history of education

Caroline Cataneo¹

Resumo: A canção, especialmente a chamada “música popular”, ocupa no Brasil um espaço bastante peculiar na história social e cultural do país. É o ponto de convergência das mais diversas classes sociais, etnias e trajetórias culturais. Além disso, é marcada como a grande manifestação dos dilemas nacionais e plano de fundo de diversos fatos históricos, tornando-se uma importante fonte para pesquisa e ensino de História do Brasil. Este trabalho aborda a questão da canção como fonte histórica e seu uso no ensino de História do Brasil. Para atingir esse objetivo, são analisadas algumas canções buscando relacioná-las com os períodos históricos que marcam a República Brasileira no século XX.

Palavras-chave: Fontes Históricas. Música Popular Brasileira. Ensino de História.

Abstract: The song, especially the so-called “popular music” in Brazil occupies a very peculiar space in the social and cultural history of the country. It is the point of convergence of different social classes, ethnic groups and cultural backgrounds. Moreover, it is marked as the great manifestation of national and background of many historical facts dilemmas, making it an important source for research and teaching of the history of Brazil. This paper addresses the issue of the song as a historical source and its use in teaching the history of Brazil. To achieve this goal, some songs are analyzed seeking to relate them to the historical periods that mark the Brazilian Republic in the twentieth century.

Keywords: Historical Sources. Popular Brazilian Music. History Teaching.

Introdução

O trabalho propõe traçar um paralelo entre a importância da canção popular no Brasil e da sua utilização como fonte histórica e/ou pedagógica para o ensino de História do Brasil, bem como analisar a relação entre eles e a contribuição da canção para o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido e dependendo da ótica a ser adotada, a canção pode se desmembrar em três elementos distintos: a canção como documento histórico, como recurso didático ou simplesmente como ilustração.

Para atingir esse objetivo, o artigo busca, primeiramente, estabelecer uma breve síntese acerca do ensino de História no Brasil e como passou por transformações no decorrer do tempo pela inserção de novas correntes historiográficas e as mudanças advindas das constantes mudanças políticas que o país enfrentou.

Logo após, procura fazer uma breve explanação do que foi a canção no Brasil no século XX e como ela se entrelaça no cotidiano das pessoas de modo a se tornar parte do imaginário popular, na construção de uma identidade brasileira e parte atuante de fatos históricos importantes. Para tal fim, é utilizada uma abordagem a partir da divisão tradicional de História do Brasil no século XX: República Velha (1889-1930), a Era Vargas (1930-1945), a Quarta República (1946-1964) e a Ditadura Militar (1964-1985).

No último capítulo é analisada uma canção de cada período histórico da República Brasileira no século XX até a redemocratização (1985). Canções essas que foram escolhidas e divididas de acordo com a sua importância histórica e musical: tanto como fonte, quanto pela sua aplicabilidade em sala de aula.

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - no 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

Breve histórico do ensino de história do Brasil

O ensino de história, sendo ele escolar ou acadêmico, mudou muito ao longo dos anos. Acompanhado por novas escolas e correntes historiográficas, a forma de ensinar e os conteúdos acompanharam essa mudança. Transformações no cenário político e social também corroboram para épocas em que o ensino de História é mais ou menos valorizado. De acordo com Souza e Pires (2010), o ensino de História no Brasil é marcado tanto pela historiografia e suas mudanças, como também pelas características sociais e políticas de cada tempo.

No Brasil colonial, a educação como um todo ficava a cargo dos padres jesuítas da Companhia de Jesus e os ensinamentos eram mais voltados às ideias religiosas e as biografias dos santos (hagiografia). O século XIX é marcado pela consolidação da História enquanto ciência e disciplina autônoma. A partir daí começam a surgir os primeiros manuais de ensino da disciplina. A partir do advento republicano, a preocupação maior era a de transmitir conhecimentos que agregassem valores de civismo para os educandos. Já no período do governo de Getúlio Vargas, conforme Souza e Pires (2010), houve o projeto integrador de Vargas que visava centralizar o processo educacional em nível nacional, com o intuito de reduzir as liberdades regionais e fortalecer a União. Entretanto, é a partir do golpe de 1964 que a disciplina de História tem sua maior derrota: história e geografia são fundidas em Estudos Sociais, rebaixando as suas disciplinas para graus menores. É somente a partir do processo de abertura política que os profissionais das duas disciplinas se mobilizam para tornar as mesmas autônomas novamente.

Hoje em dia, a disciplina já está consolidada e autônoma, mas os desafios ainda são grandes. Souza e Pires (2010) discorrem que a História vem passando por um período de maior autonomia, buscando responder aos questionamentos dos mais variados processos humanos através do tempo e buscando preparar o cidadão para participar dos processos democráticos do país.

Portanto, o ensino de História hoje em dia, pelo advento da Escola dos Annales e de outras correntes historiográficas, pode se valer de inúmeros recursos para cumprir seus objetivos. A proposta dos Annales, de acordo com Dortier (2010, p. 15), era de “reunir as ciências sociais em torno de um projeto renovador, recorrendo à geografia, à sociologia e à economia para explicar a história”. A utilização da música nas aulas é um fator motivacional tanto para alunos, quanto para professores. Torna as aulas mais dinâmicas e auxilia no processo de ensino e aprendizagem.

Tendo em vista que o ensino de História engloba não somente a economia e a política, mas também a cultura, religião e as expressões artísticas de um povo, o professor desta disciplina tem nas mãos o poder de propiciar aos seus alunos um conhecimento amplo, que vai além dos livros (GOÉS, 2011, p. 2).

Entretanto, a utilização da música como fonte história, como documento ou como ilustração para as aulas, implica uma problematização junto aos alunos de como analisá-la. Apresentar o autor ou os autores da canção, o contexto em que foi criada e entrelaçá-la com o fato histórico que está sendo estudado.

Música popular no Brasil no século XX

A música, como uma das mais populares formas de produção artística não foge a esse contexto. Ainda mais no Brasil em que a tradição nas artes plásticas e na literatura é menos apreciada e consumida pelo grande público. Assim sendo, a música se tornou o ponto basilar para traçar as facetas de uma identidade nacional brasileira.

Responder a pergunta “O que é música popular brasileira?” já é um questionamento difícil de ser respondido visto que há muitas nuances acerca da denominação. Na introdução de *O Livro de Ouro da MPB*, o pesquisador Ricardo Cravo Albin dá a sua definição do que seria o ponto basilar do que posteriormente ficou conhecido como música popular brasileira.

A meu ver a história da música popular brasileira nasce no exato momento em que uma senzala negra qualquer, os índios, começaram a acompanhar as mesmas palmas dos negros cativos, enquanto os colonizadores brancos se deixaram penetrar pela magia do cantarolar das negras de formas curvilíneas. Esse amálgama, misturado sensual e lentamente por mais de quatro séculos, daria uma resultante definida, há cerca de cem anos, quando é criado no Rio o choro e quando surgem o maxixe, o frevo e o samba. (ALBIN, 2003, p. 10).

A frase acima remete ao imaginário social dos elementos formadores de uma identidade nacional brasileira, onde se entrelaçam em um mesmo espaço a figura de três dos elementos formadores do povo brasileiro: o índio, o negro e o branco europeu colonizador. Não é somente pelo Estado, pela política e pelos grandes líderes que se forma esse imaginário do que é ser e se sentir brasileiro. Um artifício interessante para o professor/historiador usar em sala de aula é mergulhar nas nuances que essas linguagens suscitam e entrelaçá-las com os fatos nacionais que estão sendo ensinados.

A identidade nacional é criada pelas linguagens nacionais: da vida cotidiana, das atividades socioeconômicas, dos conflitos locais, dos valores locais, que aparecem na música, na poesia, na historiografia, nas artes, na política. Há discursos historicamente construídos, sinceros e vivos, que expressam o sentimento de pertencer à identidade nacional brasileira. Esta identidade não é nem essencial e nem natural, nem ontológica, mas uma “imaginação compartilhada”, criada em múltiplas linguagens, divergentes, discordantes, mas, sobretudo “interlocutoras” umas das outras. (REIS, 2012, p. 190).

A música junto com as outras formas de arte, com os valores sociais, a política, e a vida cotidiana, ajudou a criar esse imaginário de identificação coletiva. No início do século XX, o Brasil passava por inúmeras transformações sociais e políticas, advindas ainda dos principais fatos que ocorreram na passagem do século anterior para este. Questões como: assinatura da Lei Áurea (1888) e a Proclamação da República (1989). Além disso, passava por uma paliativa urbanização que ocorre a partir da industrialização.

A música, nesse período, estava ainda sobre influência da modinha e do lundu (ritmos advindos do século XIX). Começam a se destacar os primeiros nomes que depois viriam a se tornar os primeiros baluartes da MPB: Chiquinha Gonzaga, Pixinguinha. Começa a surgir também o choro e depois o samba. Em 1916 é gravado o primeiro samba de autoria de Donga, intitulado *Pelo Telefone*. Em 1917, o autor registrou a música na Biblioteca Nacional, que equivalia a tirar uma patente. Era o início da profissionalização da canção no Brasil. A canção acompanhou os momentos históricos e a mudança nos meios de comunicação, sendo ela própria um veículo de comunicação muito pertinente na época.

Entretanto, é somente a partir do advento das primeiras formas de radiodifusão e dos aparelhos de reprodução sonoros domésticos que o alcance das canções se potencializou. A partir de então, os acontecimentos históricos e a vida dos brasileiros sempre tiveram um ritmo, uma sonoridade ou uma canção para embalar e recordar.

Canção popular e o ensino de história do Brasil

Necessitamos conceituar a diferença entre canção e música. De acordo com Ferreira (2012, p. 39), “A canção é uma forma musical de ordem antiga e profana. É uma das mais produtivas para trabalharmos em sala de aula, uma vez que a música tem como forte aliada a expressão verbal da letra que a acompanha”, portanto, canção é o tipo musical que acompanha melodia e letra. É claro que os professores farão uso principalmente dos elementos textuais da letra, entretanto, a melodia não pode ser esquecida.

Os estudos de música como fonte histórica ou como objeto de estudo pela História é, contudo, recente. Conforme Napolitano (2002), a música popular se tomou um tema presente nos programas de pós-graduação, sistematicamente, só a partir do final dos anos 70, sendo que a maior parte delas foi realizada nos anos 80, portanto, ainda há muito que ser estudado e discutido sobre o tema.

Criar interfaces significativas entre a história que se ensina/aprende nas escolas com a arte que é produzida fora dela (no caso, a obra musical) não é um trabalho muito comum de ser visto. É de se considerar que cada grupo social, em cada determinado tempo histórico, possui suas características artísticas. Guardadas as suas particularidades, a música pode ser vista como um veículo de comunicação, de expressão de determinadas realidades. No entanto, é necessário fazer as “perguntas corretas” ao se levar em consideração a música como fonte histórica.

Cada civilização, cada grupo social tem sua expressão musical própria, nesta perspectiva a linguagem musical caracteriza-se como uma fonte que se abre ao pesquisador, de cujos registros a historiografia tradicional não se deu conta. Importa perguntar o que ela significa para nós e para determinado tempo histórico, ademais, o que esta arte tem sido para os homens de todos os tempos e lugares. (DAVID, 2012, p. 108).

A canção como documento histórico, deve ser tratada e analisada efetivamente como fonte histórica. A canção como ilustração engloba aquelas canções que mesmo não sendo produzidas em uma determinada época, falam sobre ela. Por fim, a canção como recurso pedagógico se refere mais ao ensino da história e suas particularidades no processo de ensino-aprendizagem.

Para utilizarmos adequadamente a música no ensino de História, é necessário que o professor conheça, pelo menos, as principais características dos períodos da história da música para que possa fazer a devida correlação com o assunto que ele esteja ensinando. Assim, o aluno poderá entender melhor que determinado estilo artístico fez parte da vida de um grupo de pessoas de tal época, ou seja, que, para cada época, existiu um público específico. Importa, também, discutir com os alunos sobre as diversas funções da música: política, religiosa etc. (GOÊS, 2011, p. 3).

É importante analisar o contexto que ela foi composta e que o professor conheça minimamente suas principais características, de modo a explorar todas as potencialidades desse recurso tão importante e carregado de significação.

Análise de canções

O trabalho irá analisar, a partir de agora, uma canção de cada período histórico presente no objetivo do trabalho. República Velha (1889-1930), a Era Vargas (1930-1945), Quarta República (1946-1964) e a Ditadura Militar (1964-1985).

O início do século XX foi uma época de muitas transformações, não apenas no âmbito

político-institucional, como também no viés comportamental, nos valores e costumes, nas artes e nos costumes. No campo da tecnologia, a chegada do fonógrafo (aparelho que gravava e reproduzia sons e a voz humana) no Brasil e outras novidades que poderiam gravar e reproduzir a voz humana ampliou as possibilidades de intervenção artístico-musical, uma vez que as obras se perpetuariam através das gravações.

A primeira gravação com artistas brasileiros ocorreu no ano de 1902, com a gravação do lundu “Isto é Bom” pelo cantor baiano da Casa Edison. A Casa Edison foi fundada por Fred Figner, no Rio de Janeiro, no ano de 1900. O lundu era um gênero musical de origem rural que em meados do século XIX chegou às grandes cidades (CABRAL, 1996). É um dos gêneros que vai ajudar a formar o samba, que até hoje é conhecido como o gênero musical essencialmente brasileiro.

A canção escolhida para exemplificar esse período foi a “Pelo Telephone”, canção de Donga, considerada o primeiro samba gravado no Brasil no ano de 1916. Pode ser utilizada para abordar aspectos da cultura brasileira, das mudanças que estavam em voga no início do século XX e, principalmente, como fonte histórica, por seu valor histórico-cultural. Além disso, o samba passou por inúmeras transformações em sua letra, incorporando elementos folclóricos e que faziam parte do cotidiano carioca nos idos de 1917. Segue a letra do samba:

O Chefe da polícia
Pelo telefone manda me avisar
Que na carioca tem uma roleta para se jogar
O Chefe da polícia
Pelo telefone manda me avisar
Que na carioca tem uma roleta para se jogar
Ai, ai, ai
Deixe as mágoas pra trás, ó rapaz
Ai, ai, ai
Fica triste se és capaz e verás
Ai, ai, ai
Deixe as mágoas pra trás, ó rapaz
Ai, ai, ai
Fica triste se és capaz e verás” (SANTOS, 1917).

O segundo período histórico a ser abordado a partir de canções é o que ficou conhecido como Era Vargas, que vai do ano de 1930 a 1945. É um período histórico bastante intenso, com uma infinidade de mudanças sociais, econômicas e culturais acontecendo no Brasil e no mundo. Além disso, o cenário de Segunda Guerra Mundial já era conturbado o suficiente para interferir bastante no dia a dia das pessoas.

As canções que poderiam ser abordadas para estudar e contextualizar esse período histórico em sala de aula são muitas. A música popular brasileira florescia com o advento da explosão do rádio no Brasil, impulsionado pela política getulista de nacionalismo:

Embora a intromissão da máquina getulista sobre a música popular nem sempre se desse de forma direta, sua presença e influência nem por isso deixaram de se fazer sentir de maneira marcante. Quer pela intimidação de Revistas que apresentassem críticas consideradas virulentas demais à figura de Getúlio, quer pela escolha dos artistas que ganhariam notoriedade instantânea em todo o país por meio da Rádio Nacional, a ideologia e o poder na Era Vargas terminaram por deixar tantas marcas na música popular quanto deixaria nos demais setores da vida cultural nacional. (MONTEIRO, s.d., p. 7)

A Rádio Nacional foi um dos mais importantes veículos de comunicação na Era Vargas. Notícias sobre política, governo, entretenimento com as radionovelas e os programas musicais foram as mais ouvidas durante o período. Muitos desses programas radiofônicos eram influenciados pelas ideias do Estado Novo, sendo o rádio um veículo de comunicação poderosíssimo: não somente no seu viés político, mas também, artisticamente com a explosão de sambas que exaltavam as mais diversas facetas da vida em sociedade nas décadas de 30 e 40. Vargas assina o Decreto nº 21.111, de 1º de março de 1932, que regulamenta a radiodifusão do Brasil, dando um maior impulso à comunicação via rádio.

Além da Rádio Nacional, outra faceta que estava em voga não só no Brasil como no mundo era o cinema. Com o advento da Segunda Guerra Mundial e a aproximação norte-americana com o governo brasileiro é iniciada a chamada Política da Boa Vizinhança, que visava aproximar culturalmente os Estados Unidos aos países da América do Sul. Toda essa política ficou centralizada em uma cantora-atriz de origem portuguesa chamada Carmem Miranda. A intérprete ajudou a moldar muito da imagem que até hoje se tem do que é ser brasileiro. A canção aqui (juntamente com a propaganda exercida pelo cinema) fazia parte da estratégia americana de aproximação desses países. A canção escolhida primeiramente foi “Aquarela do Brasil”, música de Ary Barroso do ano de 1939 e bastante conhecida até os dias atuais.

Brasil, meu Brasil brasileiro
Meu mulato inzoneiro
Vou cantar-te nos meus versos

O Brasil, samba que dá
Bamboleio que faz gingar
O Brasil do meu amor
Terra de Nosso Senhor

Brasil pra mim
Pra mim, pra mim

Ah! abre a cortina do passado
Tira a mãe preta do cerrado
Bota o rei congo no congado
Brasil, pra mim

Deixa cantar de novo o trovador
A merencória luz da lua
Toda canção do meu amor

Quero ver essa dona caminhando
Pelos salões arrastando
O seu vestido rendado

Brasil pra mim
Pra mim, pra mim! [...]

FONTE: Disponível em: <http://arybarroso.com.br/sec_musica_letra_obra.php?language=pt_BR&id=43>. Acesso em: 20 jul. 2016.

Além disso, a Política da Boa Vizinhança servia principalmente aos interesses do governo norte-americano. Esta política dos EUA consistia em influenciar culturalmente os países latino-americanos, exportando o modo de vida estadunidense. Podemos analisar na letra da canção interpretada por Carmem Miranda do ano de 1940 “Disseram que eu voltei americanizada”,

a forte influência cultural norte-americana que sofreu e as críticas ao seu novo modo de vida. Influência essa, também percebida na vida cotidiana das pessoas até os dias atuais.

Me disseram que eu voltei americanizada
Com o burro do dinheiro
Que estou muito rica
Que não suporto mais o breque do pandeiro
E fico arrepiada ouvindo uma cuíca

Disseram que com as mãos
Estou preocupada
E corre por aí
Que eu sei certo zum-zum
Que já não tenho molho, ritmo, nem nada
E dos balangandans já “nem” existe mais nenhum

Mas pra cima de mim, pra que tanto veneno
Eu posso lá ficar americanizada
Eu que nasci com o samba e vivo no sereno
Topando a noite inteira a velha batucada

Nas rodas de malandro minhas preferidas
Eu digo mesmo eu te amo, e nunca “I love you”
Enquanto houver Brasil
Na hora da comida
Eu sou do camarão ensopadinho com chuchu (PEIXOTO e PAIVA, 1940).

Passado o período da Segunda Guerra Mundial e a queda de Getúlio Vargas, a vida política no Brasil sofreu muitas alterações. Em um curto período de tempo uma nova Constituição foi promulgada (1946), Getúlio foi reeleito (1951) e cometeu suicídio no ano de 1954. Logo após o término do mandato que era de Getúlio, o presidente eleito foi Juscelino Kubitschek, que promoveu significativas mudanças na vida dos brasileiros. Transferiu a capital nacional para Brasília, modernizando o Estado e criando uma espécie de espírito positivo na população, o que refletiu também nas canções.

A maior mudança nas canções dessa época foi a criação de um novo gênero musical que possuía muita influência do jazz americano, a chamada “bossa nova”. A mesma criou um cenário (ainda que muitas vezes imaginário) de um Brasil moderno, rico e em paulatino processo de mudança.

A construção da nova capital era notícia cativa na mídia. O Rio de Janeiro, capital da República, com palácios e construções do tempo do império, era a antítese da nova capital que teria os traços modernos de Oscar Niemeyer. A palavra de ordem era mudança e nada mais natural que as artes refletissem o clima que pairava no ar. O Rio de Janeiro, capital da República, centro do poder político, econômico e cultural, irradiava essa ideia. (DOMENICO, 2008, p. 20-21).

A canção mais conhecida da bossa nova e uma das primeiras a serem gravadas foi a intitulada “Chega de Saudade” que rompia artística e esteticamente com a música anterior. O próprio termo “bossa” era usado para designar tudo o que era novo, descartando o velho, o ultrapassado. A mudança não ocorreu somente na letra, mas também na melodia, e é considerada por teóricos da música como uma transformação total da canção.

Vai minha tristeza
E diz a ela que sem ela não pode ser
Diz-lhe numa prece
Que ela regresse
Porque eu não posso mais sofrer

Chega de saudade
A realidade é que sem ela não há paz
Não há beleza
É só tristeza e a melancolia
Que não sai de mim, não sai de mim, não sai

Mas se ela voltar, se ela voltar
Que coisa linda, que coisa louca
Pois há menos peixinhos a nadar no mar
Do que os beijinhos que eu darei
Na sua boca

Dentro dos meus braços
Os abraços hão de ser milhões de abraços
Apertado assim, colado assim, calado assim
Abraços e beijinhos, e carinhos sem ter fim
Que é pra acabar com esse negócio de você viver sem mim. (MORAES e JOBIM, 1958).

O período “bossa nova” foi marcado pela relativa calma e estabilidade política. Estabilidade essa que refletiu nas artes, na música e todos os aspectos da vida cultural do brasileiro.

A princípio, pelo menos, a música bossa nova não tinha a intenção de transformar-se em objeto político, mas essa aproximação aconteceu em função de uma concordância de intenções dos produtores da bossa nova e o projeto político de JK, onde o urbano servia como referencial de modernidade. E, nesse aspecto, naquela conjuntura música e política parecem ter cumprido seu papel. (BORGES, 2007).

Entretanto, com o fim do mandato do presidente Juscelino, o vencedor das eleições foi Jânio Quadros (1961), tendo governado por apenas alguns meses. Foi um período histórico bastante conturbado, com a renúncia do presidente eleito e as diversas tentativas de não deixar chegar ao poder o seu vice, João Goulart. Jango, como ficou conhecido, conseguiu assumir, mas o seu período como presidente foi marcado por intensas disputas pelo poder e clima conturbado, contrapondo com a relativa calma dos “anos dourados” de JK. O fim de ser governo é marcado pelo início da Ditadura Militar um dos períodos mais longos e mais sombrios da História do Brasil.

Com o advento do Golpe de 1964 as coisas não mudaram apenas no cenário político. A cultura foi uma das grandes afetadas por essa drástica mudança de governo. De acordo com Zappa e Souto (2011), a criação cultural no Brasil estava em ebulição, embora enfrentasse uma atuante censura desde 1964. As artes dialogavam entre si como nunca houve, com um desejo de conscientização política e transformação.

No ano de 1968 foi baixado o Ato Institucional nº 5 (AI-5), que além de dar outras providências suspendia a atividade do Congresso Nacional, suspendia os direitos políticos e institucionalizava a censura prévia às manifestações artísticas. Foi nessa época que muitos dos artistas mais consagrados do país apareceram, foi a época dos Grandes Festivais da Canção e de muitas músicas de protesto. Muitas canções essas, seriam barradas pelos censores, artistas

seriam expulsos do país, e muitas canções ficariam no imaginário popular como forma de expressar o silêncio forçado pelos militares.

Uma das canções mais conhecidas desse período foi a de Geraldo Vandré “Pra não dizer que não falei das flores” escrita e interpretada por ele no Festival Internacional da Canção de 1968. Foram essas palavras que embalsamaram muitas das manifestações contra os desmandos da Ditadura Militar.

Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Caminhando e cantando e seguindo a canção

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer

Pelos campos há fome em grandes plantações
Pelas ruas marchando indecisos cordões
Ainda fazem da flor seu mais forte refrão
E acreditam nas flores vencendo o canhão.

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.

Há soldados armados, amados ou não
Quase todos perdidos de armas na mão
Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição
De morrer pela pátria e viver sem razão

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.
Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Somos todos soldados, armados ou não
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não
Os amores na mente, as flores no chão
A certeza na frente, a história na mão
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Aprendendo e ensinando uma nova lição

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer. (VANDRÉ, 1968).

A ditadura militar apesar de tantos mandos e desmandos forneceu um terreno fértil para os movimentos artísticos que tiveram que manter a criatividade para driblar os censores e cantar (muitas vezes com o silêncio) as mazelas da população. Porém, não foi só de contestação que esse período foi marcado. Havia aqueles que preferiam colocar sua arte à disposição do governo. No ano de 1970 e inspirado por um espírito nacional-ufanista é lançada a canção “Eu te amo meu Brasil” composta pela dupla Dom e Ravel e interpretada pelo grupo Os Incríveis.

Escola...
Marche...
As praias do Brasil ensolaradas
Lá lá lá lá...

O chão onde país se elevou
A mão de Deus abençoou
Mulher que nasce aqui
Tem muito mais amor

O Céu do meu Brasil tem mais estrelas
O sol do meu país, mais esplendor
A mão de Deus abençoou
Em terras brasileiras vou plantar amor

Eu te amo, meu Brasil, eu te amo
Meu coração é verde, amarelo, branco, azul-anil
Eu te amo, meu Brasil, eu te amo
Ninguém segura a juventude do Brasil

As tardes do Brasil são mais douradas
Mulatas brotam cheias de calor
A mão de Deus abençoou
Eu vou ficar aqui, porque existe amor

No carnaval, os gringos querem vê-las
Num colossal desfile multicolor
A mão de Deus abençoou
Em terras brasileiras vou plantar amor

Adoro meu Brasil de madrugada, lá, lá, lá, lá.
Nas horas que eu estou com meu amor, lá, lá, lá, lá.
A mão de Deus abençoou.
A minha amada vai comigo aonde eu for.

As noites do Brasil tem mais beleza, lá, lá, lá, lá.
A hora chora de tristeza e dor, lá, lá, lá, lá.
Porque a natureza sopra e ela vai-se embora enquanto eu planto amor.
Eu te amo meu Brasil, eu te amo.
Meu coração é verde, amarelo, branco, azul anil.
Eu te amo meu Brasil, eu te amo.

Ninguém segura a juventude do Brasil (DOM e RAVEL, 1970)

Essas duas canções mostram como uma obra artística pode ser utilizada tanto para a contestação de um regime político, como objeto de uso desse próprio sistema. Com o fim da ditadura e o primeiro presidente não militar no poder (ainda não por eleições diretas, que só ocorreria em 1989) a canção também mudou. Passou a contestar não somente a questão política, como a questão internacional (agora com maior abertura) e o viés comportamental, muito importante nos anos 80.

Considerações finais

O trabalho procurou mostrar como a canção pode ser utilizada como fonte histórica no ensino de História do Brasil. Para tal fim, ficou claro que é necessário que o professor se coloque não apenas como um mero transmissor de conhecimento, mas que procure dialogar com as fontes existentes, estimulando o aluno a reconhecer e conhecer as fontes históricas e relacioná-las com os conteúdos vistos em sala de aula. Nesse sentido, a música pode ser uma importante fonte de mediação, transformado-se também, em importante recurso pedagógico.

As fontes históricas, no caso, a canção, quando utilizada como fonte histórica pelo professor em sala de aula, assume também, como visto no decorrer do trabalho, um caráter pedagógico. Entretanto, a canção não pode ser vista como uma simples ilustração para o conteúdo que está sendo tratado, é necessário relacionar com o tempo histórico analisado.

Desta forma, temos a canção, não somente como uma mera ilustração dos conteúdos, mas também como uma importante forma de verificação da representação social da época em que foi criada. Também, representa que não é somente da história dos grandes feitos e dos grandes homens que a história é desenhada: os grupos sociais e a arte possui grande representatividade nesse sentido.

Assim sendo, muitas são as canções que podem e devem ser utilizadas das aulas de História, seja para ilustrar as aulas, seja como fonte histórica. Seja qual for a abordagem, ambas se transformam em um importante recurso pedagógico e de interação professor-aluno, além de promover um maior conhecimento acerca da tradição cultural do país.

Referências

ALBIN, Ricardo Cravo. **O livro de ouro da MPB: a história da nossa música popular de sua origem até hoje**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

BRASIL. Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm>. Acesso em: 8 jun. 2015.

BRASIL. Decreto nº 21.111, de 1 de março de 1932. Aprova o regulamento para a execução dos serviços de radiocomunicação no território nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21111-1-marco-1932-498282-publicacaooriginal-81840-pe.html>>. Acesso em: 4 jun. 2015.

BORGES, Adriana Evaristo. República bossa nova: o encontro entre a música e a política (1956-1960). **Revista Espaço Acadêmico**, n. 76, setembro 2007. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/076/76borges.htm>>. Acesso em: 6 jun. 2015.

CABRAL, Sérgio. **A MPB na era do rádio**. São Paulo: Moderna, 1996.

CHEDIAK, Almir. **Songbook Ary Barroso Vol. 2**. Rio de Janeiro: Lumiar, 1994.

DAVID, Célia Maria. Música e ensino de história: uma proposta. In: Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46195/1/Caderno_blc2_vol8.pdf>. Acesso em: 15 maio 2015.

DICIONÁRIO CRAVO ALBIN DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA. Dom & Ravel. 2015. Disponível em: <<http://www.dicionariompb.com.br/dom--ravel/dados-artisticos>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

DOMENICO, Guca. **Breve história da bossa nova**. São Paulo: Claridade, 2008.

DORTIER, Jean-François. **Dicionário de ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música em sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

GÓES, Priscilla da Silva. A utilização da música nas aulas de história com os alunos do 8º ano. In: **V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristóvão, SE, 2011. Acesso em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2012/historia_artigos/2goes_artigo.pdf>. Disponível: 15 abr. 2015.

MIRANDA, Carmem. **Disseram que voltei americanizada**. Disponível em: <<http://www.carmenmiranda.com.br/>> Acesso em: 28 ago. 2015.

MONTEIRO, Ricardo. **A música popular brasileira na época de ouro: da era Vargas aos anos JK - período de 1930-1956**. Disponível em: <http://www2.anhemi.br/html/ead01/mpb_abord_semiotica/aula.6.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2015.

MORAES, Vinícius de; JOBIM, Antônio Carlos de Almeida Brasileiro. **Chega de saudade**. 1958. Disponível em: <<http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/musica/cancoes/chega-de-saudade>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

NAPOLITANO, Marcos. **História e música: história cultural da música popular**. 2002. Disponível em: <http://www.pos.ajes.edu.br/arquivos/referencial_20131210154243.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2015.

OS INCRÍVEIS. **Eu te amo meu Brasil**. 1970. Disponível em: <<http://letras.mus.br/os-incriveis/332979/>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

REIS, José Carlos. **Teoria e história: tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012

SANTOS, E.; BANDA ODEON. (1917). **Pelo telephone**. [S.l.], [Anterior a 1964]; [S.l.]: Odeon. Analógico; 78; mono, 10 cm. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_musica/pas_mus/1050051.mp3>. Acesso em: 3 jun. 2015.

SOUZA, Renato João de; PIRES, João Ricardo Ferreira. **Os desafios do ensino da história no Brasil**. 2010. Disponível em: <<http://www.funedi.edu.br/revista/files/edicoesanteriores/numero1/OsdesafiosdoensinohistorianoBrasil.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2015.

VANDRÉ, Geraldo. **Pra não dizer que não falei das flores**. 1968. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/geraldo-vandre/pr-nao-dizer-que-nao-falei-das-flores.html>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

ZAPPA, Regina; SOUTO, Ernesto. **1968: eles só queriam mudar o mundo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

A HORA DO BRASIL: Vargas e o rádio

The Brazil Time: Vargas and the radio

Marcelo Screpec¹

Resumo: Apenas com o acontecimento da Copa 2014 aqui no Brasil, pensou-se em alterar o horário já consagrado do programa A voz do Brasil, às 19 horas. Porém, o que talvez poucos sabem, é que antes de se chamar A voz do Brasil, se chamava A hora do Brasil e ficou no ar durante todo o governo de Getúlio Vargas (1930 a 1945), criado em meados da década de 30, para depois receber o nome atual. O objetivo deste trabalho é falar sobre este programa naquele momento, como aproximou Getúlio de seus eleitores, tornando o presidente mais popular de nossa história. Como o rádio se tornou assim tão popular e como o governo o usou em seu favor? Este é o desafio deste trabalho. Utiliza-se para isso o método histórico e suas fontes são: livros, revistas, outros trabalhos de graduação e *sites* da internet que possam nos contar sobre os primeiros passos da radiodifusão no Brasil, onde confirmamos a imagem de Getúlio sendo fortalecida pelo rádio que em sua atuação pública assume o “controle” deste primeiro instrumento de comunicação de massas e aproxima todas as classes sociais e regiões em notas e discursos num programa intitulado “A hora do Brasil”.

Palavras-chave: Getúlio. Legislação. Cultura.

Abstract: Only with the event of the 2014 World Cup in Brazil was thought to change the already established schedule of the program The Voice of Brazil, at 19h. But what perhaps few know is that before they call The voice of Brazil, called the time of Brazil and was in the air throughout the government of Getúlio Vargas (1930-1945), created in the mid-30 to after receiving the current name. The objective of this work is to talk about this program at that time, as approached Getulio of their constituents, making it the most popular president of our Brazilian history! As the radio has become so popular and how the government used it in his favor? This is the challenge of this work. Used to this historical method, and its sources are books, magazines, other undergraduate work and websites that can tell us about the first steps of broadcasting in Brazil, where confirm the image of Getulio being strengthened by radio in their public performance takes “control” of this first mass communication tool and approach all social classes and regions in notes and speeches in a program entitled the time of Brazil.

Keywords: Getúlio. Legislation. Culture.

Introdução

Hoje estamos vivendo grandes transformações em nossa sociedade através da tecnologia, que tem alterado rapidamente a forma como os seres humanos se relacionam uns com os outros. Na verdade, não sabemos aonde chegaremos com todas essas novidades, porém a primeira invenção a alterar nossas vidas, hoje, está um pouco esquecida na prateleira ou na estante, mas ainda se mostra muito ativo e dificilmente será extinto, trata-se do rádio.

Ainda que não seja o objetivo central deste trabalho, é importante ressaltar o que esta invenção fez no cotidiano das pessoas antes de entrarmos no objetivo deste trabalho que é descrever como o Estado, na pessoa de Getúlio, utiliza-se do potencial deste aparelho como propaganda para si mesmo e cria a Hora do Brasil na década de 30.

Esta pesquisa se limita ao uso do rádio durante o governo de Getúlio (1930 a 1945), mostrando como o rádio se tornou popular e a criação do programa A Hora do Brasil e sua contribuição para consolidar a imagem popular de Getúlio, não abordando após sua saída e nem acontecimentos posteriores, como o surgimento das rádios de Getúlio do poder, nem a criação das rádios FMs.

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI –. Rodovia BR 470 - Km 71 - no 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniassevi.com.br

Sempre foi falado sobre quem controla os meios de comunicação, e que as rádios estavam em mãos de políticos, que as usavam a seu bel-prazer. Este trabalho nos trará uma luz, ou, um som sobre a influência silenciosa, ou nem tanta, que o rádio exerce na vida das pessoas.

O início de tudo

O rádio foi inventado depois das seguintes descobertas:

[...] das ondas de rádio (Hertz, 1887) e da invenção da antena para recebê-las (Aleksandr Popov, 1895), Guglielmo Marconi conseguiu emitir sinais e captá-los a centenas de metros, criando assim o telégrafo sem fios (1896). No início do século XX, o americano Lee Forest inventou o emissor de ondas regulares e contínuas e a válvula. Os Estados Unidos possuíam quatro emissoras em 1921 e 382 em fins de 1922 [...] (RÁDIO; NOVA, 1995, p. 57).

Vemos com isto como a invenção alcançou rapidamente um grande sucesso nos EUA em apenas dois anos, mas a história do rádio aqui não evoluiu tão rápido como em outros países.

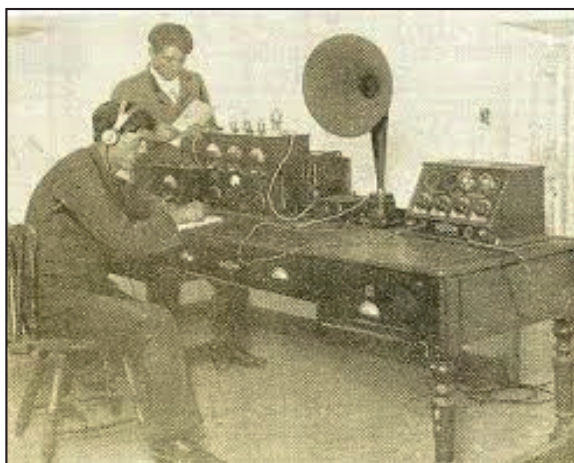
A realidade brasileira era distinta, pois esses aparelhos eram caros na época, sendo adquiridos por poucos. Assim a “primeira emissão radiofônica oficial brasileira aconteceu a 7 de setembro de 1922; a primeira estação de rádio, porém, só entraria no ar em abril de 1923: a Rádio Sociedade, do Rio de Janeiro, fundada por Henrique Morize e Edgard Roquette Pinto”. (RÁDIO; NOVA, 1995, p. 57).

Toda tardança em usar esta invenção deve-se ao “[...] alto valor dos aparelhos, que ainda não eram fabricados no Brasil [...]” (OLIVEIRA, 2006, p. 25) e

Outra questão que travava a evolução da radiodifusão era a legislação primitiva. Ainda não existia uma regulamentação específica que tivesse incorporado os avanços tecnológicos obtidos nessa área. As leis vigentes eram anteriores à inauguração do rádio no Brasil. Quando Roquette Pinto fez as primeiras experiências de radiodifusão, em 1920, as emissões ainda eram proibidas e ele precisou de autorização e uma flexibilização no cumprimento das leis para que os testes pudessem ser realizados, assim como a inauguração da primeira emissora, a Rádio Sociedade, do Rio de Janeiro, em 1923. (OLIVEIRA, 2006, p. 25)

Podemos perceber por que o rádio na década de 1920 não prosperou: seu preço caro e uma legislação que de certa forma proibia o exercício de radiodifusão. Assim, ficava restrito aos apaixonados por esta caixa de som, que no início se isolava, pois, necessitava de fones de ouvido para escutar e dinheiro para financiar as primeiras associações e clubes de rádio.

Figura 1. Primeiros rádios



Fonte: Disponível em: <[https://encrypted-tbn1.gstatic.com/images?>](https://encrypted-tbn1.gstatic.com/images?). Acesso em: 19 abr. 2015.

As dificuldades eram grandes e os sonhos também. O ideal de Roquette Pinto, fundador da primeira rádio, era fazer do rádio instrumento de educação. Neste momento, “A programação incluía recitais de poemas, música erudita, óperas e palestras científicas”. (TOMAZI, 2010, p. 190). Porém, com todos os empecilhos acima, não alcançou seu alvo. Quando iniciou suas atividades radiofônicas na Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, a emissora alcançava um público muito pequeno: “no final de 1923, existiam apenas 536 aparelhos receptores no Brasil.” (TOMAZI, 2010, p. 190).

Popularização do rádio e Vargas

“No início dos anos 30, havia 19 emissoras instaladas em todo o país”. (JAMBEIRO, 2003, p. 35). Apesar de todas as dificuldades da época, Oliveira (2006, p. 30) aponta o interesse do uso do rádio para promover campanhas eleitorais:

Embora ainda com pouca audiência, as emissoras de rádio já começavam a despertar o interesse como palanque eletrônico para candidatos ou correntes ligadas a partidos políticos. Os primeiros sinais deste fenômeno foram verificados já na campanha eleitoral para as eleições de 1930.

É interessante perceber, nesta citação, como virá uma oportunidade de se aproximar de seu eleitorado usando o rádio. Não fica difícil de entender por que fazer seus discursos no rádio, pois apesar de não alcançar ainda um grande número de pessoas, alcançava pessoas influentes e que lhes ajudariam a alcançar seus objetivos de serem eleitos.

Oliveira (2006) aponta que essas campanhas já eram acirradas e com interesses próprios, assim se a rádio apoiava o candidato A, não mencionava nada do candidato B, mostrando-se tendenciosa a favorecer a imagem apenas daquele que lhe interessava.

Também era comum já o uso de música para apoiar candidatos como aponta Jambeiro (2003, p. 39):

Desde a campanha presidencial de 1929, a evolução do uso da música popular como instrumento de propaganda tornou-se bastante expressivo. As marchinhas em favor de Vargas, gravadas por Francisco Alves, na Odeon, em janeiro de 1929 – ‘É sim se-

nhor’, ‘Seu Doutor’ e ‘Seu Julinho vem aí’ – encontravam respostas nas defesas de Júlio Prestes gravadas por Jaime Redondo, na Columbia, em dezembro do mesmo ano.

Vemos com isso como as campanhas procuraram aproveitar os meios de comunicação que foram se popularizando, adaptando-se a cada segmento, conforme a necessidade, mas ainda hoje vemos como a música fortalece a imagem do candidato diante do seu público.

O rádio, naquele momento, ainda estava numa situação crítica no Brasil e poderia morrer, porque os custos eram altos para que se mantivesse. Assim, o rádio não tinha condições de mostrar o que estava acontecendo no início daquela década de 30, quando a insatisfação com a eleição presidencial levou a uma revolução e depor o presidente eleito em questão Júlio Prestes. O rádio ficou neutro com sua programação elitista, para agradar a todos ouvidos.

Em 3 de novembro de 1930, com cerimônia às 16 horas, Getúlio toma posse oficial e começa a mudar os rumos da História do Brasil e do rádio. Rompendo com o tradicionalismo que havia no governo até então, trazendo um ar de desenvolvimento a todos os setores, para todas as camadas da população, o rádio não escapa dessas mudanças.

No Diário de Getúlio Vargas (SOARES, 1995, p. 63), ele anota o seguinte: “Assino também os decretos sobre o monopólio oficial do serviço de rádio [...]”, quando através do “Decreto nº 20.047 regulamentou os serviços de rádio, telefonia e telegrafia, reservando ao Estado a concessão dos serviços públicos de radiodifusão”. (SOARES, 1995, p. 63).

Esse decreto define três coisas: cria a Comissão Técnica de rádio; prevê a formação de uma rede nacional, sob orientação do Ministério da Educação; e reserva ao governo federal o direito exclusivo de conceder canais de rádio a particulares, a título precário, isto é, com a possibilidade de tomá-los de volta. Muitos apadrinhados já trabalham para ganhar sua concessão... (CULTURAL, 1989, p. 5).

Getúlio era um apreciador do rádio e fez o possível para desenvolvê-lo, mesmo na década de 20, quando era um deputado, como lembra Oliveira (2006), em sua pesquisa e agora quando assume o poder, deslumbra ainda mais possibilidades e muito mais concretas que antes, até como o desenvolvimento estava acontecendo no Brasil e ao redor do mundo.

“As potencialidades do rádio iam ao encontro das necessidades do governo, devido à sua instantaneidade e a penetração horizontal (atingindo todas as classes sociais e culturais). O veículo atingia dos grandes centros às regiões menos desenvolvidas e mais afastadas”. (OLIVEIRA, 2006, p. 34).

“[...] o governo federal edita, em 1º de março de 1932, o Decreto-lei 21.111, que autoriza a veiculação de propaganda pelo rádio [...]”. (CULTURAL, 1989, p. 10). Com este passo, o rádio começa a sustentar-se através de propaganda, tornando-se aqui assim mais comercial e esta medida também mostra como começa a ter uma programação mais variada para atender públicos distintos. Primeiro com 10% da programação para propaganda, depois 20% e depois 30%.

O rádio então começa a sustentar-se e a investir em artistas, que logo são contratados de forma fixa. Cria-se também toda uma estrutura de suporte e divulgação, pois o que importa agora é vender produtos e obter a atenção dos ouvintes, como: radionovelas, programas de participação dos ouvintes, notícias etc.

Logo o governo cria seu programa para divulgar suas ações.

A Hora do Brasil

Figura 2. Getúlio e a Hora do Brasil



Fonte: Disponível em: <<https://pedrovaladares.files.wordpress.com/2012/08/getulio-voz-brasil-01.jpg>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

A ideia de um noticiário oficial do governo nasceu em 1934 com o Programa Nacional, criado por Armando Campos, um amigo de infância de Getúlio Vargas, transmitido na voz empostada de Luiz Jatobá, o famoso locutor de todas as ditaduras, do Estado Novo ao regime militar. Mas o programa não era obrigatório. Reformulado e com o nome de Hora do Brasil, o programa oficial tornou-se obrigatório e passou a ser transmitido por todas as rádios do País a partir do dia 22 de junho de 1935. (DEFESANET, 2011).

Getúlio era um homem que gostava do rádio e sabiamente criou sua imagem diante da população, mas não o fez sozinho, cercou-se de pessoas capazes para lhe auxiliarem a manter-se no poder. Vemos que por um *insight* de um velho amigo, Vargas então leva ao DIP – Departamento de Imprensa e Propaganda a ideia e estruturam o programa, que em seu início não era obrigatório mas tinha a função de informar, educar e despertar o civismo em todas as camadas da população.

Getúlio estava gostando do poder, pois primeiramente é nomeado para um governo provisório, depois é eleito e por fim começa a instalar uma ditadura sob suas mãos e com um forte poder de persuasão, a mídia da época (jornais e rádios). Usando a tática de “Pão e circo”, Getúlio torna-se uma figura popular e carismática, usando todos os meios disponíveis:

No DIP, sob a liderança de Lourival Fontes, iriam reunir-se os remanescentes do modernismo conservador representado pela corrente dos verde-amarelos. Foi esse grupo que traçou efetivamente as linhas mestras da política cultural do governo voltada para as camadas populares. Uma das metas fundamentais do projeto autoritário era obter o controle dos meios de comunicação, garantindo assim, tanto quanto possível, a homogeneidade cultural. A ideologia do regime era transmitida através das cartilhas infantis e dos jornais nacionais, passando também pelo teatro, a música, o cinema, e marcando presença nos carnavais, festas cívicas e populares. (FGV CPDOC, 2012).

Assim o rádio foi usado não apenas para consolidar sua imagem, mas para manutenção do poder, e quando em 1937 o governo de Vargas assume a forma de ditadura, todos os veículos passam por censura e o programa “Hora do Brasil” tem um papel fundamental neste momento, pois como ainda não havia os aparelhos televisivos, o rádio era a mídia que alcançava a maioria da população e assim possuía uma programação atrativa:

Seguramente o rádio foi um dos veículos de maior eficiência na difusão do projeto político-pedagógico estado novista. A Rádio Nacional contava com expressiva verba oficial para manter o melhor elenco da época, incluindo músicos, cantores, radioatores, humoristas e técnicos. Em seus programas transmitiam-se os padrões de comportamento e valores desejáveis. Buscando monopolizar a audiência popular, o governo instituiu concursos musicais em que a opinião pública elegia seus astros favoritos. A apuração era feita no DIP, e o resultado era transmitido durante o programa "Hora do Brasil". Em agosto de 1941, foi criado o "Repórter Esso", jornal radiofônico inspirado no modelo norte-americano com notícias procedentes da United Press International (UPI). A Rádio Mauá, diretamente ligada ao Ministério do Trabalho, e autodenominando-se "a emissora do trabalho", popularizava a imagem de Vargas. (FCG CPDOC, 2012).

Em 1937 havia 63 estações de rádio e ao final de 1945 havia 111. Pensar que fora apenas uma questão política o crescimento do rádio é ilusão, pois houve também outros interesses, como gravadoras que apoiavam e divulgavam seus cantores para padronizar opiniões e gostos.

Getúlio Vargas era bem astuto e usava de tato em sua maneira de aparecer na rádio. Ele não fazia discursos nas rádios, ou ele falava ao vivo do palácio do Catete ou gravava seu discurso e depois o material chegava às rádios.

O que tornava relevante o programa "Hora do Brasil" era que na maioria das vezes os discursos de Vargas limitavam-se ao horário do programa às 19 horas. Ele não interrompia as programações, tudo que precisava ser falado, mencionado por parte do presidente, ficava restrito ao programa, permitindo criar uma imagem carismática, pois como um pai que falava aos seus filhos, ele chegaria nas casas neste horário e falaria aos seus corações.

Assim, o mesmo rádio que o consolidou também o levou a sair do poder em 1945. O programa seguiu à frente sem a voz do seu querido Vargas e a importante mudança no programa acontece: "Em seis de setembro de 1946 a Hora do Brasil se transformou em Voz do Brasil. A mudança fez parte de uma reestruturação para desvincular o programa da imagem de Getúlio". (MATOS, 2001, p. 28). Isso mostra como o rádio, principalmente, a "Hora do Brasil" marcou sua influência diante da população.

Considerações finais

Vimos como o rádio aqui no Brasil não acompanhou o desenvolvimento que teve em outros países, um pouco por não possuir uma legislação específica sobre o assunto. Assim sendo uma atividade cara, a radiodifusão ficava restrita apenas à elite e seu idealizador no Brasil, o professor Roquette Pinto, que tinha o sonho de usá-lo como forma de instruir a população, mas o preço caro dos aparelhos por não existir uma fábrica no país, obrigando sua importação; uma legislação que não regulamentava a atividade e ainda cobrava por usar o aparelho e para se manter, necessitava de doações dos ouvintes, inviabilizara seu projeto educacional.

Quando começa a ser produzido no Brasil, seu preço abaixa e começa-se a ter uma legislação que ajuda a tornar o rádio cada vez mais popular e controlado pelo governo através do DIP (Departamento Imprensa e Propaganda).

O DIP utiliza-se de todos os recursos possíveis para mostrar Getúlio como um "pai" e para alcançar as regiões distantes, o rádio serviu a este propósito, pois os alcançava com notícias do governo e sua propaganda. Algo muito importante durante a ditadura do Estado Novo (1937-1945).

Como o rádio começou a uniformizar as opiniões, a aglutinar pessoas em seu redor, em 22 de julho de 1935 começa o programa "Hora do Brasil", em que Getúlio fazia pequenos

discursos e divulgava suas ações governamentais, com entretenimento e o melhor radialista da época. Assim, consolida-se a imagem de Getúlio como “pai dos pobres”.

Da mesma maneira que o rádio o levou ao poder e consolidou em suas mãos, levou também a insatisfação e auxiliou sua saída. Levando a alterar o nome do programa para “Voz do Brasil”, numa tentativa de apagar sua imagem ainda benquista por uma boa parte da população.

Como ninguém soube criar sua imagem popular ainda quando o rádio estava em formação, quando o progresso permitia que mais e mais pessoas ouvissem este aparelho chamado: rádio.

Referências

CULTURAL, NOVA. **100 Anos de república**: um retrato ilustrado da História do Brasil. São Paulo: Nova Cultural. 1989. 4 v.

DEFESANET. **Ecos da II Guerra Mundial - Voz do Brasil - Rede anacrônica e inútil(?)**: uma análise sobre a Voz do Brasil. Brasília, 2011. Disponível em: <[http://www.defesanet.com.br/ecos/noticia/1630/Ecos-da-II%C2%AA-Guerra-Mundial---Voz-do-Brasil---Rede-anacronica-e-inutil\(-\)/>](http://www.defesanet.com.br/ecos/noticia/1630/Ecos-da-II%C2%AA-Guerra-Mundial---Voz-do-Brasil---Rede-anacronica-e-inutil(-)/>). Acesso em: 16 fev. 2015.

FGV CPDOC. **A era Vargas**: dos anos 30 a 1945: Diretrizes do Estado Novo (1937 - 1945). Educação, cultura e propaganda. São Paulo/ Rio de Janeiro. 2012. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/produção/dossies/AEraVargas1/anos37-45/EducacaoCulturaPropaganda>>. Acesso em: 16 fev. 15.

JAMBEIRO, Othon. **Tempos de Vargas**: o rádio e o controle da informação. Salvador: Edufba, 2003.

MATOS, Lidiane Leite de. **Voz do Brasil**: do Estado Novo ao século XXI. 2001. Monografia curso de Comunicação Social - UFJF - Juiz de Fora: Disponível em: <<http://www.ufjf.br/facom/files/2013/04/LMatos.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

OLIVEIRA, Luiz André Ferreira de. **Getúlio Vargas e o desenvolvimento do rádio no país**: um estudo do rádio de 1930 a 1945. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Centro de pesquisa e documentação de História contemporânea do Brasil – CPDOC. 2006. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/2125>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

RÁDIO. In: NOVA Cultural. **Conhecer 2000**, enciclopédia ilustrada de pesquisa: tecnologia. São Paulo: Círculo do Livro, 1995. p. 55-57.

SOARES, Leda (edição). **Diário de Getúlio Vargas**. São Paulo: Siliciano; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. 1995. 1 v.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para ensino médio**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

A BIBLIOTECA PÚBLICA DO ESTADO DA BAHIA E SUA IMPORTÂNCIA CULTURAL PARA A COMUNIDADE BAIANA

The public library of the state of Bahia, and their importance for cultural community baiana

José Calasãs Barreto Neto¹

Antonio Amaral¹

Resumo: Este trabalho deseja demonstrar a importância de uma grande instituição brasileira, a Biblioteca Pública do Estado da Bahia. Tendo um objetivo maior que o de promover a difusão do conhecimento, possui grande valor histórico e de relevância para a formação intelectual, social, econômica da comunidade baiana. Idealizada por Pedro Gomes Ferrão Castello Branco e criada em 13 de maio de 1811, por Dom Marcos de Noronha e Brito, então Governador da Capitania da Bahia. Foi não só a primeira Biblioteca Pública da Bahia, mas a primeira do Brasil e da América Latina. Nesses duzentos anos de vida, passou por grandes transformações: no endereço, no nome, no acervo e na gestão. Hoje está localizada na Rua General Labatut, Barris, desde 5 de novembro de 1970, na gestão do governador Luis Viana Filho, e dispõe de um acervo rico formado por: revistas, jornais, artigos científicos, livros, entre outros, sendo administrada e mantida pela Fundação Pedro Calmon.

Palavras-chave: Biblioteca Pública. Conhecimento. Duzentos anos.

Abstract: This work wants to demonstrate the importance of a great brazilian institution, the public library of the state of bahia. Having hum aim higher than the promote a knowledge dissemination it has great historical value and relevance to the intellectual training, social, economic community of Bahia. Conceived by Pedro Gomes Ferrão Castello Branco and created on may 13, 1811 by Dom Marcos de Noronha e Brito then governor of the captaincy of Bahia. It was not so a first of Bahia public library, but the first in Brazil and Latin America. Sas two hundred years of life, had a transformations: the address; no name; no acquis; management in. Today is located at rua General Labatut, Barris since november 5, 1970, the governor of management Luis Viana Filho, and boasts hum rich collection formed by: magazines, newspapers, papers, books, other between, being administered and maintained by foundation Pedro Calmon.

Keywords: Public Library. Knowledge. Two hundred years.

Introdução

No ano de 1811, em 13 de maio, foi criada pelo então Governador da Capitania da Bahia Dom Marcos de Noronha e Brito, a Biblioteca Pública do Estado da Bahia. Com o objetivo de desenvolver a educação e alavancar uma nova forma de obtenção de conhecimento, trazendo para a grande massa a possibilidade de acesso ao conhecimento.

O projeto logo se tornou referência na cultura baiana, fomentando a visita de viajantes de todo o Brasil, os quais ficavam maravilhados com a riqueza do acervo e o bom estado de conservação. Estudantes de diversas áreas científicas e pessoas comuns da sociedade passaram a frequentar o ambiente em busca de livros, revistas e jornais, obras consideradas importantes para formação profissional e cultural, além das diversas leituras de entretenimento que faziam parte dos impressos que eram produzidos aqui mesmo, na primeira tipografia da Bahia, que se chamava “Idade d’Ouro do Brasil”, cujo dono era Manoel Antônio da Silva Serva, também produtor dos jornais “O Diário de Notícias” e “A Tarde”.

Segundo documentos, seu primeiro endereço foi o salão da antiga livraria do Colégio dos

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

Jesuítas, na Catedral Basílica, logo após ser transferida para o Palácio do Governo, hoje Palácio Rio Branco. Com o passar dos tempos muitas mudanças vieram, ocorreram vários incidentes, como incêndios, depredações, e até bombardeios, mas mesmo diante de tantas adversidades, ela continuou seguindo em frente, chegando ao século XXI com sua sede própria, num prédio espaçoso e muito bem conservado. Hoje a sede da BPEB está situada no bairro dos Barris, bairro central da cidade de Salvador, e representa para a comunidade um espaço democrático de acesso ao conhecimento de orgulho pela representação histórica e desenvolvimento para o bairro.

Tem na Fundação Pedro Calmon, sua mantenedora, a maior aliada, pois todos os recursos vêm através dela, manutenção, folha de pagamento, recursos humanos, aumento do acervo, limpeza e segurança. A BPEB não possui outra fonte de renda, o que restringe significativamente as suas possibilidades.

Desenvolvimento

As bibliotecas públicas são a porta de acesso à informação, principalmente para as pessoas com baixo poder financeiro que, geralmente, não têm outras possibilidades de aquisição de conhecimento, tais ações representam uma grande possibilidade, pois sabemos que o acesso ao conhecimento é o diferencial intelectual que reflete diretamente na situação econômico-financeira.

As comunidades próximas a ela são agraciadas com essa possibilidade, para que suas atividades tenham relevância é preciso que haja um trabalho de reconhecimento da comunidade do entorno das bibliotecas, elas representam um local ideal para a realização de pesquisas e leitura, como podemos observar nas dependências da Biblioteca Pública do Estado da Bahia. O dever desses equipamentos é promover o acesso a todo tipo de conhecimento baseado na igualdade e sem nenhuma forma de discriminação ou restrição de idade, raça, sexo, *status* social etc., disponibilizando ao seu público, matérias em suporte de papel, digital, ótico e eletrônico (vídeos, DVDs, CD-ROMs, *sites* etc.) que, organizados de forma a serem identificados e utilizados, compõem o seu acervo. Segundo o Ministério da Cultura (2000, p. 20), “a função da biblioteca em relação à comunidade, à informação e à cultura foi sempre objeto de atenção dos participantes de reuniões de bibliotecários atuantes na área”.

As bibliotecas não podem cobrar pelos serviços prestados, pois não têm fins lucrativos. Além dos serviços de pesquisa e leituras, as bibliotecas devem ofertar atividades relacionadas ao lazer e à cultura, o que acontece na BPEB, através do Núcleo Biblioteca Viva, que promove ações acerca da cultura e lazer, tem, por exemplo, a lavagem anual da Biblioteca que tem a intenção de popularizar o espaço, mostrando à comunidade que esse equipamento está disponível a todos, mudando a concepção de que biblioteca é lugar para intelectuais e/ou pessoais com um alto grau de intelecto, além disso, esse evento é de extrema importância para a mobilização da comunidade, pois ocorre com a colaboração da comunidade do entorno, moradores do Bairro dos Barris e comerciantes, se unem para a produção do evento contribuindo da forma como podem. Essa lavagem foi batizada por um dos mais ilustres apoiadores, Prof. Ubiratan Castro (Prof. Bira), com o nome de I Festa Profana Literária do Brasil.

Podemos citar também: exposições, palestras, encontros, lançamentos de obras, tardes de autógrafos, discussões sobre obras, mostras de vídeos, apresentações musicais e de dança, exibição de filmes com temas relevantes seguido de discussões, entre outras atividades. Para o Ministério da Cultura (2000), “a biblioteca pública é um espaço privilegiado do desenvolvimento das práticas leitoras, e através do encontro do leitor com o livro forma-se o leitor crítico e contribui-se para o florescimento da cidadania”.

As observações e coleta de informações resultantes da visita à Biblioteca Pública da

Bahia são fundamentais para compreensão do inestimável valor social e cultural desse projeto, concretizado há mais de duzentos anos, sendo visitada por diversos estrangeiros quando aqui estavam e passou a ser reconhecida como um importante espaço cultural daquela época. Considerações relacionadas às ocorrências em sua trajetória histórica são relevantes para um entendimento aprofundado de sua consolidação como instituição de verdadeira influência social, sendo as mesmas constituídas de acontecimentos refletidos pela evolução da sociedade universal. De acordo com Soares et al. (2011, p. 33):

Este estabelecimento tem sido visitado por muitos viajantes que, como é costume geral em todos os países, a primeira coisa que procuram ver, quando chegam em qualquer cidade, é a sua Biblioteca Pública, porque é considerada como uma espécie de termômetro do estado científico e literário de uma população.

A participação de personagens de característica persistente foi decisiva para o sucesso na construção do patrimônio e manutenção de sua continuidade. Fatos que foram marcados por ações corajosas de enfrentamento a grandes desafios em épocas de grandes dificuldades, como os dois incêndios ocorridos, mas que não impediram a retomada do desenvolvimento do projeto ao longo do tempo. Nomes como Pedro Gomes Ferrão Castello Branco, Dom Marcos de Noronha Brito, Padre Francisco Agostinho Gomes, Lúcio José de Matos, entre outros, são considerados como importantes figuras que vislumbraram a realização de um projeto e os benefícios dos resultados no contexto cultural da sociedade.

Norteados pelo ideal de que a construção da cidadania se dá pela inclusão do sujeito num ambiente regido pelos princípios de formação educacional, continuaram perseguindo a ideia da existência de um espaço público, corretamente idealizado, com estrutura projetada para o acesso popular e enriquecido por um grande acervo de obras das diversas áreas do conhecimento. A paixão pela evolução da intelectualidade humana e sua influência na construção dos espaços sociais era apreciado juntamente com o ato apreensão do conhecimento, sendo visto como único caminho para o alcance desse estágio de vida.

A BPEB enriquece a sociedade baiana em seu conjunto de patrimônio cultural, sendo reconhecida historicamente como um valioso instrumento de formação cultural, caracterizado pela total acessibilidade popular. Reconhecida como a primeira biblioteca aberta ao público do país, a BPEB é constituída de diversos espaços culturais que promovem a diversidade cultural existente em sua importância no contexto da sociedade. Seus ambientes são valorizados por características que contemplam as especificidades de seus frequentadores e usuários, como faixa etária, considerando a leitura infantil, portadores de deficiência visual e auditiva, leitura em braile, acesso a audiovisuais, exposições artísticas, palestras e seminários.

Conclusão

Ao término desse trabalho podemos observar que a Biblioteca Pública do Estado da Bahia ainda tem um importante papel no cenário cultural da cidade de Salvador. Porém, ainda há muito a ser feito para que as suas possibilidades sejam potencializadas. Existem algumas ações que podem permitir que tal fato aconteça, como: a união da sociedade em torno desse propósito; a criação de uma associação de amigos da biblioteca; o patrocínio por parte de empresas que se interessam com a causa; uma melhor divulgação de seus projetos por parte de um setor de *marketing* atuante e atualizado.

Com essas e outras tantas ações possíveis, podemos reverberar o potencial desse importante equipamento de educação, que durante muito tempo foi responsável pela promoção edu-

cional da sociedade baiana, e ainda tem muito a ser explorado. Enfim, devemos nos mobilizar em prol dessa causa, pois não podemos esquecer a importância da educação na vida das pessoas, e é somente através dela que podemos mudar nossa realidade e conquistar nossos objetivos, além de nos tornarmos cidadãos atuantes e relevantes à sociedade e ao mundo.

Sobre a operacionalidade da Biblioteca Pública do Estado da Bahia, tivemos acesso a dados fornecidos pela funcionária Vanessa Rangel, bibliotecária do setor de empréstimos, que pode ser contatada pelo *e-mail* <nessa.17@gmail.com>.

Setor de empréstimo:

- Estruturação administrativa:
 - 01 Biblioteca com formação acadêmica em biblioteconomia
 - 03 Auxiliares de Biblioteca
- Horário de funcionamento:
 - Segunda a sexta: 08h30min às 21h00min:
 - Sábado: 08h00min às 21h00min

Acervo Físico:

- Rotativo: 26.435 exemplares
- Devolução em atraso: 413 exemplares (2014)
- Total de volumes: 26.648 exemplares

Acesso às obras:

• A aquisição de empréstimo só é possível mediante a realização de cadastro do usuário no sistema de movimentação e registros do setor de empréstimo, por meio do favorecimento de dados pessoais e comprovante de residência.

- Leitores/ Usuários:
 - Cadastrados: 6.836 usuários
 - Média de inclusão mensal: 72 usuários

- Ordem de frequência para faixa etária:

- 1 ° – 14 a 18 anos – alunos ensino médio
- 2 ° – 25 a 40 anos – acadêmicos
- 3 ° – 60 – idosos

Obras mais procuradas:

Obs.: A procura das obras está relacionada à sazonalidade, morte de autor e “febre” de lançamento.

- Exemplos:
 1. Sazonalidade: Final de ano (Vestibulares e concursos)
 2. Morte de autor: Obras de Jorge Amado
 3. Lançamentos na moda: “O pequeno príncipe”

Movimentação de empréstimo:

- Ocorrência/mês: 500 a 700 volumes

Obs.: Variação de 200 ocorrências para mais ou para menos conforme a estação.

Classificação das obras:

As obras são acessíveis para o público a partir de 13 anos. Existem livros que são classificados como “leitura para adulto sendo liberados para leitores com idade para adulto”, sendo liberados para leitores com idade acima de 18 anos. Exemplo: Temas relacionados a sexologia, sexualidade, erotismo, educação e orientação sexual.

Perdas e extravias:

As ocorrências de perda ou extravio de obras causadas pelo leitor são dificilmente repostas, apesar de ser conscientizado do dever de ressarcir o prejuízo pela mesma obra ou outra do mesmo autor.

- Diminuição de empréstimo:

Nas últimas duas décadas houve um declínio na movimentação do empréstimo que está relacionada a diversos fatores como:

- Aumento da comercialização nas livrarias.
- Disposição de obras nos ambientes virtuais das redes sociais.
- Falta de *marketing* mais eficaz com a exploração dos recursos da mídia.
- Falta de maior investimento na modernização, conforto e conservação dos espaços da biblioteca.
- Aumento de parcerias nos diversos setores das instituições escolares, educadores e promotores da educação.

Referências

LINS, Ivana. Entrevista concedida pela Diretora da Biblioteca Pública da Bahia. 2015.

MINISTÉRIO DA CULTURA. **Biblioteca Pública**: princípios e diretrizes. 2000.

RANGEL, Vanessa. Entrevista concedida pela responsável do setor de empréstimos. 2015.

SOARES, F. S. M. et al. **A Biblioteca Pública da Bahia**: dois séculos de história. Secretaria de Cultura, 2011.

TAVARES, Fidelis. Entrevista concedida pelo coordenador do Núcleo da Biblioteca VIVA, 2015.

Apêndice - Entrevista com a coordenadora Ivana Lins

1. Quais as ações relatadas para trazer novos frequentadores à biblioteca?

R.: São realizadas algumas ações, por exemplo: divulgação no entorno da biblioteca; uma lavagem; exibição de filmes; exposição de arte; tardes de autógrafos com escritores famosos, entre outras.

2. Quais são os próximos projetos que estão na pauta da diretoria para alavancar a frequência de pessoas na biblioteca?

R.: Vamos estruturar nosso Setor de *Marketing* para que busque novos frequentadores, além da criação de um Grupo de Amigos da Biblioteca como forma de alavancar novos adeptos.

3. Que tecnologias são utilizadas pela biblioteca?

R.: Temos alguns aparatos tecnológicos como: sala de exibição; uso de computadores com *software* para leitura no setor de braile; sala de leitura com minisystem; máquinas de escrita em braile.

4. Em sua opinião, qual é o papel da biblioteca na sociedade baiana?

R.: Tem papel de divulgação da literatura, arte e cultura, pois se trata de uma entidade com grande representatividade na educação e desenvolvimento intelectual na sociedade Baiana.

5. Quais são as parcerias públicas e privadas e existentes em prol da BPEB?

R.: Temos uma parceria com a Fundação Pedro Calmon e com a Secretaria de Educação e Cultura do estado da Bahia. Sobre instituições privadas, não temos tipo de parceria, pois não temos autorização de estabelecer nenhum tipo de convênio ou coisa parecida.

6. Quais órgãos governamentais dão suporte à BPEB?

R.: Fundação Pedro Calmon, Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia, Ministério da Educação e Cultura.

7. Qual é área/temas mais procurados pelos frequentadores da BPEB?

R.: Temos uma procura muito grande de apostilas e livros que tratam de concursos públicos e ENEM, além desses materiais, os livros de literaturas e romances representam uma grande procura nos setores de leitura e empréstimos da Biblioteca.

8. Sobre a questão da inclusão quais ações estão sendo realizadas pela BPEB?

R.: A nossa biblioteca é totalmente adaptada. Temos rampas de acesso, elevadores largos, porta e balcões que seguem as medidas da ABNT, setor de braile equipado com computadores com *software* de leitura e funcionários treinados para ajudar os frequentadores que possuam algum tipo de deficiência.

9. Sobre as outras linguagens culturais, que ações estão sendo implantadas e quais serão implantadas no futuro?

R.: Nas dependências da Biblioteca acontecem exposições de arte, tardes de autógrafos, exibição de filmes, apresentação de dança e peças teatrais, e estamos buscando alternativas através de um setor especializado nessa questão que é o Núcleo Biblioteca Viva.

10. Qual é o papel do Núcleo Biblioteca Viva, e qual a sua importância para a BPEB?

R.: Esse setor tem uma importância muito grande nas ações culturais da Biblioteca, é responsável pelas ideias relacionadas à promoção de eventos, como: exposições de arte, tardes de autógrafos, exibição de filmes, apresentação de dança, peça teatral, organização da lavagem da biblioteca, que ficou conhecida com Festa Profano Literária de Salvador. Formado por um grupo muito competente que tem como coordenador o jornalista Fidélis Tavares.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

A IDENTIDADE CULTURAL INDÍGENA: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE DA ALDEIA TIARAJU – ARAQUARI/SC

The indigenous cultural identity: a look at reality aldeia Tiaraju – Araquari/SC

Ana Claudia Santa Ana de Freitas¹

Maureen Bartz Szymczak¹

Resumo: O objetivo central desta pesquisa foi perceber a realidade da aldeia indígena Tiaraju tendo como foco o processo de construção da identidade cultural pelo qual passam os indígenas da região do município de Joinville, em Santa Catarina. Para tanto foi realizada uma visita à aldeia, onde, através do cacique local, foi possível conhecer aspectos de sua realidade. Através dos dados obtidos e do aporte teórico, foi possível evidenciar várias facetas do processo constante pelo qual passam estes indígenas na busca de fortalecimento de seus espaços de identidade cultural, sempre confrontados com as necessidades físicas de obtenção do sustento material da aldeia.

Palavras-chave: Indígena. Identidade. Cultura.

Abstract: The main objective of this research was to understand the reality of the indigenous village Tiaraju focusing on the process of building cultural identity through which pass the natives of the city of Joinville region, in Santa Catarina. Therefore a visit to the village was held, where, through the local cacique, it was possible to know aspects of your reality. Through the data obtained and the theoretical basis, it was possible to highlight various facets of the ongoing process by which pass these Indians in search of strengthening their cultural identity spaces, always faced with the physical needs of obtaining the village of material support.

Keywords: Indigenous. Identity. Culture.

Introdução

Segundo as classificações do Censo Demográfico – IBGE 2010 (IBGE, 2012), o Brasil possui aproximadamente 817 mil pessoas que se autodeclaram indígenas. No estado de Santa Catarina eles somam 16.041.

Ao longo da história do nosso país, a população indígena passa por processos de subordinações às constantes explorações das suas áreas de abrangência, sendo que “até meados da década de 1970, o desaparecimento dos povos indígenas demonstrava-se algo inevitável” (ORÇO; COSTA, 2014, p. 193).

Atualmente, percebe-se o ressurgimento das populações indígenas, daqueles que se autodeclaram indígenas, e a busca por fortalecimento de suas identidades. No entanto, é notável o desafio que estes grupos enfrentam com as perdas territoriais, devido ao avanço das cidades e das infraestruturas derivadas desses centros. Fato que, incondicionalmente as suas vontades, refiguram seus sistemas de autossustento, o que os torna a cada dia mais dependentes do sistema econômico operante nos grandes centros urbanos. As consequências desse encontro de culturas divergentes, indígena e cidadina, podem resultar em novos processos de percepção, tanto do indígena em relação a sua identidade cultural, quanto do “não indígena” em relação ao espaço desses grupos no contexto geral de nossa sociedade.

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - no 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

A identidade cultural na Aldeia Tiaraju

O objetivo central desta pesquisa foi perceber a realidade da aldeia indígena Tiaraju, tendo como foco o processo de construção da identidade cultural pelo qual passam os indígenas de nossa região: município de Joinville, em Santa Catarina. Para tanto, realizamos uma visita ao local a fim de observarmos e coletarmos dados relevantes a nossa pesquisa. Não foi possível realizar registros visuais, sonoros e/ou audiovisuais, sendo possível somente a coleta de dados através de anotações em caderno de registro. Frente a esta situação, optamos também pela coleta de dados através de artigos de jornais, entendendo-os mais como uma fonte de interpretação de uma possível realidade, do que a retratação da realidade em si da aldeia. Além desses dados, recorremos à pesquisa bibliográfica, como aporte teórico capaz de sustentar a discussão proposta.

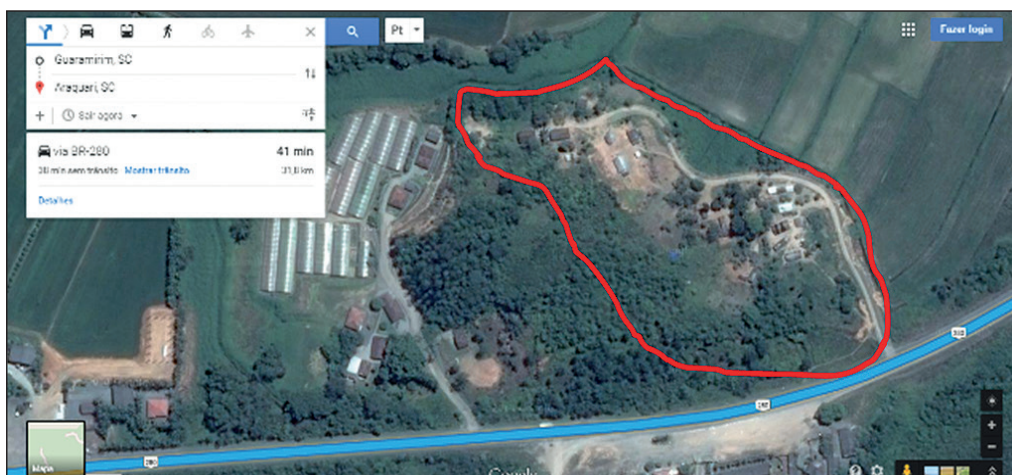
Para melhor compreensão da pesquisa realizada, apresentá-la-emos em dois momentos: 1º) uma breve contextualização da aldeia Tiaraju; 2º) um olhar sobre o indígena e a aldeia através dos processos de identidades culturais.

Conhecendo a Aldeia Tiaraju²

A Aldeia Tiaraju está localizada no município de Araquari, quase divisa com o município de Guaramirim. Encontra-se às margens da BR-280 a aproximadamente 20 quilômetros do município de Joinville, no nordeste do estado de Santa Catarina. Esta aldeia possui hoje 23 famílias, somando aproximadamente 112 indígenas residentes, de origem guarani.

De acordo com o Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (SIASI – FUNASA/MS, 20/04/2012), “a população atual de guaranis em Santa Catarina é aproximadamente de 1189 indivíduos, oriundos de uma população que no século XVII, acredita-se, atingiu mais de cem mil indivíduos” (SANTOS, 2007 apud ORÇO; COSTA, 2014, p. 203).

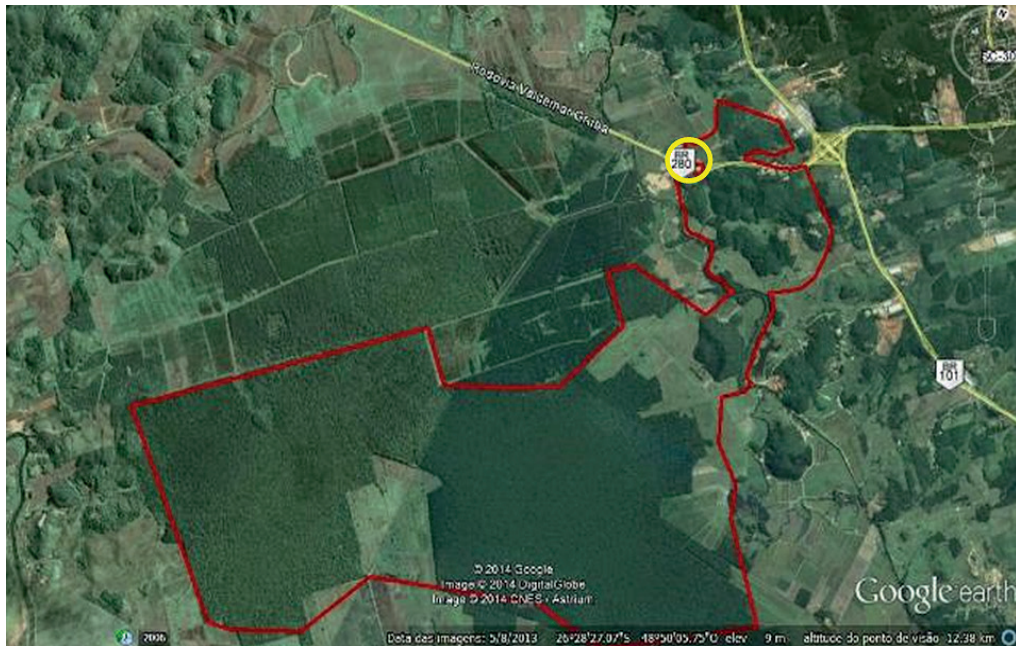
Figura 1. Mapa aéreo da Aldeia Tiaraju



Fonte: GoogleEarth. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/dir/Guaramirim,+Santa+Catarina/Araquari,+SC/@-26.4467528,-48.8239446,343m/data=!3m1!1e3!4m1!1m1!1s0x94deb75ec0acb03:0x8db052a546290ea5!2m2!1d-48.9404364!2d-26.4888039!1m5!1m1!1s0x94d9365b23d5f4ef:0x1fcb8b9a4c458568!2m2!1d-48.7188929!2d-26.3766458?hl=pt-BR>>. Acesso em: 4 maio 2015.

² Os dados aqui descritos foram coletados na visita à aldeia Tiaraju, em 20 de março de 2015. Não foi autorizado pelo cacique local, que nos atendeu e apresentou a aldeia, a gravação de áudio ou vídeo e o registro de imagens. Desta forma, os dados se baseiam em anotações realizadas durante e depois da visita.

Figura 2. Mapa aéreo da terra indígena Pirai e área da Aldeia Tiaraju



Fonte: GoogleEarth. Disponível em: <<http://www.questaoindigena.org/2014/10/proximo-domingo-familias-nao-indigenas.html>>. Acesso em: 4 maio 2015.

A pessoa responsável pela aldeia, no sentido de responder pela sua organização e administração, é o cacique Carai Tucumbó, que atende também pelo nome de Ronaldo. De acordo com ele, todos os índios ao nascerem recebem um nome em guarani, que é escolhido e dado pelo pajé, porém todos assumem também um nome em português para facilitar a comunicação fora da aldeia. A aldeia realiza um ritual centenário dentro dos seus costumes, que é o batismo, entendido como uma das mais importantes práticas religiosas para os indígenas, onde os recentemente nascidos recebem seus nomes em guarani, que representam suas missões espirituais (KRAMA, 2012).

Hoje a aldeia possui poucas casas construídas de barro e taquara (pau-a-pique), o qual, segundo o cacique, é o método tradicional de construção das habitações. Foi possível o acesso somente à casa de reza, que segue este modelo tradicional. Esta construção é utilizada diariamente por toda a aldeia, nos finais das tardes, onde se reúnem para cantar e dançar, e em comemorações específicas, como a do batismo (citado acima).

Figura 3. Casa de reza



Fonte: Disponível em: <<http://nossapauta.blogspot.com.br/2011/05/alunosdejornalismoe-publicidadedo>>. Acesso em: 4 maio 2015.

As demais casas da aldeia a que tivemos acesso, restringindo-se a observação externa, são construídas com tijolos e telhas, utilizando-se da técnica de alvenaria, porém sem acabamento externo. Quanto a estas construções, o cacique não as distingue das casas de pau-a-pique quanto a sua função de abrigo e moradia. Apesar de preferir o método tradicional de construção, considera que a matéria-prima de que é feita a casa de alvenaria – tijolos e telhas – também é a terra, como nas casas de pau-a-pique.

O motivo para as poucas casas construídas de maneira tradicional é a falta de taquaras, madeira, cipó ou sisal, matéria-prima necessária para edificar a estrutura básica desse tipo de construção. Desta forma, é necessário que o material venha de outras aldeias, ou seja, recebido através de doações.

Algumas casas possuem televisão, equipadas com antenas parabólicas, e rádio. É comum acompanharem programas televisivos e escutarem músicas diversas.

Segundo o cacique, algumas casas de alvenaria foram construídas com materiais doados, assim como o quiosque construído no pátio da aldeia, que foi levantado por uma instituição religiosa. Referente às doações, ficou claro que a aldeia é muito procurada por diversas instituições e organizações, igrejas, jornais, universidades, escolas, cada um com um foco distinto. Frente a isso, o cacique se posiciona com certa desconfiança, explicando que na maioria das vezes a aldeia não recebe retornos referentes aos projetos desenvolvidos a partir das visitas. Acrescenta ainda, que precisam da ajuda das pessoas de fora da aldeia para desenvolver projetos que tragam visibilidade para aldeia, principalmente os que proporcionem retorno financeiro.

Ressalta ele, que estão desenvolvendo junto a outras aldeias um livro contando a história dos índios guaranis, escrito por eles mesmos, inclusive na língua guarani com tradução para o português.

Durante a visita na aldeia não se ouviu nenhum outro índio, além do cacique, falar a língua portuguesa. Todos, jovens, mulheres, crianças, falavam guarani. Não sendo nenhuma novidade, se vestem com roupas normais, muito simples, pois são roupas recebidas em doações. Alguns rapazes usavam cortes de cabelo e tintura característicos de alguns grupos urbanos. Algumas crianças possuíam mochilas escolares.

Alguns jovens trabalhavam na terra, roçando, e o cacique Carai Tucumbó esculpia um pequeno animal em madeira, sendo estas atividades destinadas principalmente aos homens, enquanto as mulheres se deslocam até Jaraguá do Sul, a cidade mais próxima, para vender o artesanato produzido na aldeia. Alguns homens adultos trabalham em atividades fora da aldeia. Enquanto isso as crianças em idade escolar vão à escola e as menores acompanham as mães.

A área total da aldeia é pequena para produção de alimentação suficiente para todos através do plantio, sendo que sobrevivem basicamente da venda do artesanato e de doações. O plantio feito na aldeia se limita ao milho, batata doce, mandioca. Possuem algumas árvores frutíferas e criam alguns animais como galinhas e patos.

Figura 4. Artesanatos produzidos na aldeia



Fonte: Disponível em: <<http://nossapauta.blogspot.com.br/2011/05/alunosdejornalismoepublicidade>>. Acessado em: 4 maio 2015.

A aldeia possui uma escola, a Escola Estadual Indígena Cacique Wera Pukú, que atende crianças do 1º ao 5º ano, que tem aulas com professores indígenas e não indígenas. A escola é constituída por uma construção que abriga uma sala de aula e dois banheiros, e por um parquinho de madeira. A sala de aula é tradicional, com quadro-negro e carteiras e uma mesa onde é servida a merenda. Dentro da sala ficam também a geladeira e mantimentos da merenda, assim como os computadores e materiais diversos utilizados em sala.

Figura 5. Escola Estadual Indígena Cacique Wera Pukú



Fonte: Disponível em: <<http://ndonline.com.br/joinville/noticias/27272aldeiadearaquarinaocomemoraodiadoindiosemantemcomartesanatoeapostanaeducacao>>. Acesso em: 4 maio 2015.

Em relação à escola, o cacique apresentou descontentamento frente ao fato de que a sala de aula compartilha o espaço de aprendizagem, de alimentação e de informática, salientando que a escola deveria ter o mesmo padrão das escolas das cidades, com espaços distintos para cada atividade.

Após a conclusão do 5º ano, muitos jovens procuram escolas nas cidades, mas por motivo de preconceito e de adaptação, optam por ficarem na aldeia cumprindo atividades locais. Casos de não adaptação e preconceito também os distanciam de trabalhos fora da aldeia.

Foi possível coletar alguns dados sobre a aldeia em jornais da região, considerados relevantes para a pesquisa. No jornal Notícias do Dia Online, publicado em 19/04/2012, segue:

Segundo o cacique da aldeia Tiaraju, Ronaldo Costa, esta data [dia do índio] não foi inventada pelo povo indígena, portanto, não costuma ser comemorada. Data celebrada pela comunidade é a colheita de erva mate, que não se planta mais nesta região. “Vêm índios de outras aldeias e a gente faz o batismo da erva. São dois dias de festa”. (MORAES, 2012).

Com relação à vida na aldeia, no jornal A Notícia, encontramos a seguinte informação:

Marta Brizola, 49 anos, é a mais velha do grupo e também tem o nome de Tará, recebido no batismo guarani. Viúva de pajé, ela é a pessoa que mais sabe sobre ervas e é considerada a parteira da região. Mesmo em outras aldeias, é chamada para trazer mais uma criança ao mundo. A última foi Jenifer, de dez dias, filha de Cecília, professora indígena e neta de Marta. A professora optou pelo parto na aldeia para seguir uma tradição. Ela, assim como outras mulheres, vê no parto em casa, feito pela mais velha do grupo, uma forma de manter viva a cultura indígena (KRAMA, 2012).

Referente à história da aldeia, não foi possível coletar nenhum dado mais significativo sobre a ocupação da área onde se estabelecem hoje. O único dado revelado foi que chegaram à localidade há aproximadamente 80 anos. Segundo o cacique, para entendermos o processo de estabelecimento da aldeia nesta área, teríamos que entender também toda a história de deslocamentos do povo guarani, de como eles compreendem a terra e qual sua relação com ela e com a natureza, o que demandaria maior disponibilidade de tempo e outros momentos de conversa.

Desta forma, perante o curto tempo da pesquisa, estabelecemos os dados coletados como principais referenciais a serem analisados.

Construção da identidade cultural na Aldeia Tiaraju

É muito comum, quando pensamos nos índios ou nas aldeias indígenas, imaginarmos suas vestimentas de penas, ocas³, arco e flechas, entre outras tantas características tão salientadas desses povos que, até algumas décadas atrás, acreditava-se estarem praticamente extintos. A ideia que perdurou durante muitas décadas sobre os indígenas, foi aquela em que eles se encontravam isolados em suas aldeias no meio da floresta, quase inacessíveis, com os quais não teríamos contato. Quase seres imaginários.

A realidade com a qual nos deparamos hoje se difere bastante dessa ideia. A presença das mulheres e crianças indígenas nas calçadas das cidades, vendendo seus artesanatos, não gera espanto aos cidadãos, e sim, é algo comum, que está embutido na realidade diária da cidade.

Não gera espanto também pensar que, a partir do momento em que o indígena se reorganiza frente à perda de território, tanto físico como cultural, ele se reinscreve e passa a pertencer ao contexto geral de uma sociedade a partir de outro lugar de atuação. Segundo Clarice Cohn (2001, p. 37), “as culturas indígenas não se perdem e [...] as sociedades indígenas atuam sempre na reconstituição de uma identidade diferenciada”.

Em muitos aspectos, é perceptível o processo de adaptação dos indígenas da aldeia Tiaraju a padrões estéticos e técnicos da sociedade capitalista mercadológica, onde as casas passam a ser construídas com materiais fabricados – tijolos, telhas, argamassa – e as vestimentas são as mesmas dos habitantes das cidades.

Carneiro da Cunha (1986 apud COHN, 2001, p. 37) diz que “o que define uma cultura não é necessariamente aquilo que a compõe, mas sim aquilo que a difere, aquilo que estabelece as fronteiras entre uma e outra”. Sendo assim, analisando os grupos indígenas compreendemos que os aspectos de suas culturas que os diferenciam são muito mais amplos do que os aspectos que os aproximam e mesclam a uma cultura imposta e dominante. A comunicação interna da aldeia, através da língua guarani, as reuniões diárias na casa de reza, onde ritualizam seu cotidiano através de seus métodos particulares, indicam que há muito mais do indígena naquele espaço (aldeia), do que de um “outro”⁴ externo.

Logo, se torna claro que a perda de espaço territorial os afunila, ocasionando muito mais uma perda material de identidade do que “essencial”⁵. Na reportagem do jornal A Notícia (KRAMA, 2012), onde se destaca a prioridade pelo parto realizado na aldeia, assim como no ritual de batismo, onde se recebe o nome indígena cheio de significados essencialmente particulares, é perceptível que se mantém, e se deseja manter, as características particulares de sua cultura.

Mesmo a flexibilidade dos mais jovens a aceitar aspectos da cultura externa dos centros urbanos, como os cortes de cabelos segundo as tendências expostas pelas mídias (lembrando que algumas casas possuem televisão e rádio, e que eles consomem as programações ali dis-

³ *Sf* (*tupy óka*) Moradia de indígenas e caboclos; choça. (MICHELIS, 2000, p. 1477).

⁴ Entende-se aqui “outro” no sentido do diferente, do diverso a mim e aos meus, que não participa do meu espaço de individualidade. “Que não é o mesmo; diferente, diverso”. (MICHELIS, 2000, p. 1518).

⁵ “Es.sen.ci.al *adj* *m+f* (*lat essentielle*) 1 Relativo à essência; que constitui a essência”. (MICHELIS, 2000, p. 884). “Es.sên.cia *sf* (*lat essentia*) 1 Natureza íntima das coisas; aquilo que faz que uma coisa seja o que é, ou lhe dá a aparência dominante; aquilo que constitui a natureza de um objeto. 2 Existência naquilo que ela tem de mais constitucional. 3 Significado especial”. (MICHELIS, 2000, p. 884).

poníveis), a dificuldade de adaptação e o preconceito conferido pelo “outro”, os mantêm mais íntegros as suas individualidades culturais.

Entende-se que o grande impasse se encontra no processo de subsistência da aldeia, sendo que sua área física é insuficiente para manter as práticas que em determinado momento lhe conferiam o sustento, sem necessitar de subsídios externos, advindos das culturas urbanas. A necessidade de alimentos e outros recursos advindos de fora da aldeia é o que os coloca a recriarem seus mecanismos de subsistência.

O ser humano segundo Geertz (2008), é um ser social, fruto do meio. Tem capacidade de se relacionar através das características de linguagens, crenças e valores. Este processo de transformação é natural, pois as gerações se adaptam ao meio onde reproduzem as práticas sociais.

É neste sentido que o artesanato passa a ser o recurso financeiro da aldeia. Itens que antes eram produzidos com finalidades utilitárias ou rituais, ou mesmo para outros fins de caça, plantio, de lazer e ornamento, hoje possuem seu maior valor como um objeto a ser comercializado. Desta forma, assumem um novo papel no sistema de valores da aldeia. Podemos tomar como exemplo a substituição dos itens utilitários produzidos na aldeia, por itens utilitários advindos dos centros urbanos⁶, concluindo que o movimento de deslocamento aos centros urbanos e a estada nestes locais proporciona ao olhar novas concepções de pertença, onde o indígena traz para sua realidade, tempos antes restrita ao espaço da aldeia, uma nova realidade inundada de novos valores e significâncias.

O contato frequente com a cultura urbana permite que o indígena absorva aquilo que lhe é significativo ou que simplesmente lhe desperte o interesse, fazendo com que esse “recorte” de uma cultura externa se introduza na identidade cultural da aldeia. Ao mesmo tempo, a presença do indígena no ambiente urbano, desperta o olhar do cidadão para este “outro”, que também está fora da realidade urbana pela sua identidade cultural muito particular, mas que se coloca dentro dela pela sua necessidade de sobrevivência.

Mais de uma vez foi mencionado pelo cacique a necessidade de ajuda externa para realização de projetos que venham a ajudá-los na fortificação de sua cultura, e que ao mesmo tempo trouxesse subsídios financeiros. O impasse da aldeia é como conseguir se sustentar dentro de um sistema social mercadológico mantendo sua identidade. E uma das possibilidades que encontraram, e talvez a mais viável, foi de doar sua cultura como um produto comercializável.

Neste contexto, podemos compreender o que Bartolomé (2006 apud ORÇO; COSTA, 2014) define através do conceito de etnogênese, como algo que busca abranger o “processo histórico de configuração das coletividades étnicas”, entendendo que suas raízes advêm de um passado longínquo e estendem-se até o presente, sendo que a partir de alguns marcos constitucionais é possível o movimento dessas coletividades em direção à retomada de seus espaços frente aos processos de subordinação.

Assim, os indígenas recriam suas estruturas de subsistência e tornam-se muito mais dependentes de uma estrutura externa a da aldeia. Tornam-se dependentes de um sistema de comércio, que dominam de maneira muito precária, e de um sistema assistencial, governamental e não governamental (ONGs, instituições religiosas, até pessoas físicas).

Através do movimento de retomada de um espaço de identidade, o indígena se percebe participante de uma sociedade a que antes se sentia totalmente excluído. Neste contexto, observa-se a escola indígena como um elo entre a então comunidade (aldeia) indígena excluída e a sociedade urbana (mercadológica capitalista) excludente. Entende-se aqui, que a escola indíge-

⁶ Entendemos aqui itens utilitários por materiais utilizados nas cozinhas, na limpeza pessoal ou mesmo os brinquedos infantis.

na assume o papel de ponte, onde é possível transitar de uma esfera para outra (da indígena para não indígena e vice-versa) encurtando caminhos que antes se mostravam tão extensos.

Quando o cacique Carai Tucumbó reivindica melhorias na Escola Estadual Indígena Cacique Wera Pukú, ele se posiciona como um indivíduo participante dessa sociedade que quase o extinguiu, mas que agora abre caminhos para que ele requeira os mesmos direitos outorgados a qualquer outro indivíduo.

Os efeitos dessa vivência cotidiana, onde as crianças vão à escola diariamente, onde se consomem alimentos industrializados, onde se acessa o computador, traz como resultado mudanças em suas culturas particulares (CHAUI, 1999). Porém, quando se destaca o desejo de exteriorizar através de uma publicação, o livro, a sua história indígena, com seus traços particulares, as lendas, ritos, símbolos, é nítida a necessidade de preservação da identidade da aldeia. Segundo Reinaldo Dias (2010, p. 69),

Uma das mudanças mais significativas que está acontecendo no mundo hoje é o crescimento da presença de culturas que antes se encontravam diluídas nos espaços culturais construídos pela constituição dos Estados-Nação ao longo dos últimos 200 anos e que voltam a manifestar-se buscando reconstruir uma identidade no espaço global em que sejam respeitadas sua presença e sua diferença em relação às demais culturas.

De acordo com esta afirmação, percebe-se ao observar a Aldeia Tiaraju que os seus indígenas vivem um processo de reconstrução de um local de pertença, onde se sintam participantes e possuidores de direitos de cidadãos numa sociedade muito mais ampla e complexa da sua e, ao mesmo tempo, consigam manter suas identidades individuais, sua cultura particular.

Considerações finais

Através desta breve pesquisa foi possível compreender alguns aspectos do processo da identidade cultural da Aldeia Tiaraju. Apesar de brevemente expostos através de uma discussão rasa, todos eles carregam a possibilidade de se estenderem a muitas outras discussões de extrema importância, no que tange aos processos de constante reelaboração de suas identidades culturais e da busca permanente por seus espaços de identidade dentro da cultura capitalista de mercado que o cerca.

A questão da comercialização do artesanato e as mudanças de valores internos da aldeia em relação as suas utilidades; a questão do espaço limitado e da estrutura da aldeia, que podem influenciar discussões futuras acerca da qualidade de vida da aldeia num comparativo com outros grupos populacionais que também sofreram processos de exclusão; a questão do preconceito como meio de conservação dos indígenas na aldeia, porém como um obstrutor no processo de emancipação do indígena como uma cultura identitária; a questão da escola indígena como uma ferramenta de autoafirmação e um espaço de questionamento para soluções aos atuais problemas pelos quais passam as aldeias. Todas estas questões se abrem através dessa pesquisa.

Quando nos colocamos como observadores da realidade dos indígenas, estamos dando valor para aqueles aspectos que ressaltam como relevantes aos nossos olhos, enquanto acadêmicos e pesquisadores, ou como transeuntes nas calçadas onde as mulheres indígenas expõem seus artesanatos. Porém, acredita-se que para identificarmos a real identidade do indígena, devemos buscar olhar o mundo através dos seus olhos. É preciso olhar através de suas concepções em relação ao que consideram a sua identidade, através de seus mecanismos de construção de sua cultura, para então compreendermos quais suas reais necessidades e desejos em relação à conquista de seus espaços de identidade.

Referências

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

COHN, Clarice. Culturas em transformação: os índios e a civilização. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 2, abr./jun., 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392001000200006>>. Acesso em: 12 maio 2015.

CARNEIRO DA CUNHA, M. Etnicidade: da cultura residual, mas irreduzível. Antropologia do Brasil. São Paulo: Brasiliense/Edusp, 1986. In: COHN, Clarice. Culturas em transformação: os índios e a civilização. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 2, abr./jun. 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392001000200006>>. Acesso em: 12 maio 2015.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LCT, 2008.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. Rio de Janeiro: Diretoria de Estatística, 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf>. Acessado em: 28 fev. 2015.

KLAUS, James. Aldeia Tiaraju Araquari-SC. **Nossa Pauta**. Disponível em: <<http://nossapauta.blogspot.com.br/2011/05/alunosdejornalismoepublicidadedo>>. Acesso em: 4 maio 2015.

KRAMA, Gisele. Índios tentam preservar tradições na Aldeia Guarani Tiaraju no Norte de SC. **A Notícia**. Joinville. 19 abr. 2012. Disponível em: <<http://anoticia.clicrbs.com.br/sc/noticia/2012/04/indiosstentampreservartradicoesnaaldeiaguaranitiarajunonortedesc3732035>>. Acesso em: 4 maio 2015.

MORAES, Luciano. Aldeia de Araquari não comemora o Dia do Índio, se mantém com artesanato e aposta na educação. **Notícias do Dia Online**. Joinville. 19 abr. 2012. Disponível em: <<http://ndonline.com.br/joinville/noticias/27272aldeiadearaquarinaocomemoraodiadoindiosemantemcomartesanatoeapostanaeducacao>>. Acesso em: 4 maio 2015.

MICHELIS 2000: moderno dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Reader's Digest; São Paulo: Melhoramentos, 2000. 2 v.

ORÇO, Cláudio Luiz; COSTA, Miguel Ângelo Silva. (Re)emergência étnica, identidades indígenas e educação escolar diferenciada no Brasil Meridional: uma abordagem a partir do estado de Santa Catarina. **Patrimônio e Memória**, São Paulo, Unesp, v. 10, n. 2, p. 192-217, julho-dezembro 2014. Disponível em: <<http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/459>>. Acesso em: 1 mar. 2015.

DIAS, Reinaldo. **Fundamentos da sociologia geral**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2010.

SANTOS, Silvio Coelho dos. Ensaio oportuno. Florianópolis: Academia Catarinense de Letras e Nova Letra, 2007. In: ORÇO, Cláudio Luiz; COSTA, Miguel Ângelo Silva. (Re)emergência étnica, identidades indígenas e educação escolar diferenciada no Brasil Meridional: uma abordagem a partir do estado de Santa Catarina. **Patrimônio e Memória**, São Paulo, Unesp, v. 10, n. 2, p. 192-217, julho-dezembro 2014. Disponível em: <<http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/459>>. Acesso em: 1 mar. 2015.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

A UTILIZAÇÃO DE PORTFÓLIO COMO MÉTODO DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

A portfolio of use as assessment method in school context

Marco Aurélio Martins Rocha¹

Andréa Witt¹

Resumo: As questões relativas à avaliação no contexto escolar ainda apresentam várias celeumas em relação a sua conceituação, ferramentas e técnicas, de tal sorte que é possível vislumbrar claro embate, e certa confusão, acerca das suas dimensões técnica e formativa. Enquanto a primeira baseia-se no paradigma psicométrico, com função classificatória, controladora, que através de resultados quantitativos podem ou não determinar a promoção dos alunos, a segunda se dá de forma processual, imbricada na continuidade da apreensão do conhecimento, de forma diagnóstica/formativa. Através do presente estudo, buscamos trazer à baila tais questões, apontando a técnica do portfólio como ferramenta interessante ao ato de avaliar e de autoavaliar. Nesse passo, veremos o que se entende por representações sociais e seu papel inquestionável na manutenção do *status quo*, ao que se refere à avaliação escolar, malgrado as tentativas de inovação que vêm à lume e que encontram barreiras nos modelos tradicionais já arraigados no sistema educacional e a necessidade de práticas inovadoras nessa seara da avaliação no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação. Representações Sociais. Portfólio.

Abstract: Matters relating to evaluation in the school context still have several uproar regarding its concept, tools and techniques, in such a way that it is possible to discern clear clash, and some confusion about their technical and formative dimensions. While the first is based on the psychometric paradigm, with qualifying function, the parent company, which through quantitative results may or may not determine promotion of students, the second takes place in a procedural way, embedded in the continuing acquisition of knowledge, diagnostically/ formative. Through this study, we sought to bring up such issues, pointing out the technique of the portfolio as interesting tool to evaluate and act of self-evaluate. In this step, we will see what is meant by social representations and its unquestionable role in maintaining the status quo when it comes to school evaluation, despite the attempts of innovation that comes to light and face barriers in traditional models already entrenched in the educational system and the need for innovative practices that harvest the teaching and learning process.

Keywords: Assessment. Social representations. Portfolio.

Introdução

As questões relativas à avaliação no contexto escolar já vêm sendo discutidas há certo tempo, não se tratando de um processo simples, como à primeira vista se apresenta, isto porque deve abranger todo um contexto no qual o avaliado está inserto, assim que se trata de um processo de mão dupla, onde também aquele que avalia é avaliado em relação aos objetivos que deve, ou deveria alcançar naquele momento.

A avaliação não pode ser considerada como um fim em si mesmo, mas sim, como um procedimento que está imbricado em todo o processo de ensino-aprendizagem, e como veremos adiante, vem, no decorrer do tempo, sofrendo várias modificações em sua concepção, tanto que sua conceituação pode apresentar várias nuances.

Destarte, com base na revisão bibliográfica e através dos métodos dedutivo e dialético, o presente visa apresentar colaboração em relação aos estudos sobre a avaliação no contexto

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

escolar, e nesse sentido, como a utilização de portfólio, como método avaliativo, mormente no que tange às disciplinas de Filosofia e Sociologia, pode alcançar as funções diagnóstica, formativa e somativa da avaliação.

O avaliar e as representações sociais

A palavra avaliar provém do termo latino *valere*, que significa valor, dar valor a algo.

De início, utilizemos as palavras de Luckesi (1996, p. 33), em relação ao que significa a avaliação. Segundo o professor, “é como um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”.

Mas, o que seria valor? Qual é significado dessa expressão que compõe quase todos os conceitos de avaliação?

Hessen (2001) já afirmara ao tratar da Axiologia, que o conceito de valor não pode ser rigorosamente dado, ou seja, o conceito de valor não possui uma definição, devendo ser utilizado, para o conhecermos, não uma simples conceituação, mas um desvelamento através de suas características, seu conteúdo, em uma aproximação etimológica.

A partir disso, aduz que “Valor é sempre valor para alguém. Valor – pode dizer-se – é a qualidade de uma coisa, que só pode pertencer-lhe em função de um sujeito dotado de uma certa consciência capaz de a registrar”. (HESSEN, 2001, p. 23).

Por sua vez, Armando Câmara afirmou que valor:

é uma conformidade, é coincidência do gosto, da atitude com os fins do ser, uma vez que todos os valores racionais [...] exprimem relações de conformidade apreendidas racionalmente e não sensorialmente, pelo espírito, entre uma posição do ser e os fins precípuos deste mesmo ser. (CÂMARA, 1975, p. 27).

Como corolário, considerando que valor é sempre valor para alguém, chegamos à questão das representações sociais.

E do que tratam as representações sociais?

Sobre as representações sociais

Desde os primórdios, o homem tenta interpretar o mundo que o rodeia. Essa interpretação só pode se dar através de paralelismos e analogias, tendo por base o conhecimento *a priori* de que Kant (1971, p. 24) falava quando afirmou que “[...] consideraremos, portanto, conhecimento *a priori*, todo aquele que seja adquirido independentemente de qualquer experiência. A ele se opõem os empíricos, isto é, aqueles que só o são *a posteriori*, quer dizer, por meio da experiência”.

Obviamente, se a formulação de conceitos se baseia na experiência e esta, por sua vez, se dá através da captação de dados empíricos, não haveria possibilidade de se formular um conceito além da experiência possível através dos sentidos², e a experiência através dos sentidos nada mais é do que as relações do ser humano com o mundo que o envolve, na busca de construir conhecimento, mesmo que inconscientemente.

² Nesse mesmo sentido, já dizia Giordano Bruno, no diálogo intitulado *Del’infinito, universo e mondi*, sob o argumento de que é impossível para o pensamento por um limite no universo, sem, ao mesmo tempo, por um além-limite. Segundo ele, “não existe sentido de que veja o infinito, nem sentido a que se possa valer essa conclusão, porque o infinito não pode ser objeto dos sentidos; por isso, quem procurar conhecê-lo por esta via, é como quem quisesse ver com os olhos a substância e a essência, e quem a negasse por não ser sensível, ou visível, viria a negar a própria substância do ser”. (BRUNO, 2007, p. 32).

Para Moscovici (2003, p. 45 apud ALVES, 2007, p. 2-3), essas relações, partindo-se da premissa que se estabelece entre pessoas, são as representações sociais:

As representações sociais têm sua gênese nos encontros das pessoas nos diferentes espaços que transitam diariamente. Clubes, escritórios, igrejas, bares, ruas, escolas, praças, lugares onde os indivíduos discutem os mais variados assuntos, analisam situações, propõem alternativas, ou seja, criam verdadeiras *filosofias espontâneas*, que interferem diretamente no cotidiano: na educação dos filhos, nas opções políticas, nas relações de trabalho, entre outros exemplos. A matéria-prima dessa interatividade engloba desde fatos corriqueiros locais até acontecimentos de alcance midiático global presentes no espaço da relação social dos indivíduos. Nesse contexto, as representações sociais são [...] fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum [...].

A partir das representações sociais é que o homem se vê inserido no grupo, é o que lhe dá identidade, que por sua vez lhe dá a ideia de “passagem do tempo e de finitude do indivíduo diante da continuidade do grupo”. (CERRI, 2001, p. 101).

A própria história como ciência só existe devido a reminiscências do passado, como pressupostos da memória coletiva³. Tais reminiscências englobam todo um processo de identificação que conferem sentido a um certo grupo e geralmente são representadas por objetos que as vinculam e têm a capacidade de “(re)memorar acontecimentos e convocar o passado, razão pela qual são conservados e protegidos de forma a perpetuar sua existência no tempo” (MARQUES, 2014, p. 3).

Como diz Jacques Le Goff (2003, p. 469), citando Leroi-Gourhan, “A partir do *Homo sapiens*, a constituição de um aparato de memória social domina todos os problemas da evolução humana”.

E continua:

A tradição é biologicamente tão indispensável à espécie humana como o condicionamento genético o é às sociedades de insetos: a sobrevivência étnica funda-se na rotina, o diálogo que se estabelece suscita o equilíbrio entre rotina e progresso, simbolizando a rotina o capital necessário à sobrevivência do grupo, o progresso, a intervenção das inovações individuais para uma sobrevivência melhorada.

E conclui: “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”.

Para Rocha (2009, p. 77), as representações sociais tratam da “Compreensão que temos das coisas a partir dos símbolos resultantes das relações interpessoais. Uma tentativa de compreender os fenômenos do homem a partir de uma perspectiva coletiva”.

Também em relação às representações sociais⁴, e aprofundando um pouco mais, temos

³ Jacques Le Goff (2003, p. 536) assim referiu sobre a questão: “A história, na sua forma tradicional, dedicava-se a ‘memorizar’ os monumentos do passado, a transformá-los em documentos e em fazer falar os traços que, por si próprios, muitas vezes não são absolutamente verbais, ou dizem em silêncio outra coisa diferente do que dizem; nos nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e o que, onde dantes se decifravam traços deixados pelos homens, onde dantes se tentava reconhecer em negativo o que eles tinham sido, apresenta agora uma massa de elementos que é preciso isolar, reagrupar, tornar pertinentes, colocar em relação, constituir em conjunto”.

⁴ Luckesi traz à baila, em relação às representações sociais, também o entendimento de Freud, Wilhelm Reich, Keleman, Jung, Emile Durkheim e Marx, entre outros, no artigo intitulado *Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais*, constante nas referências.

os estudos do biólogo Rupert Sheldrake⁵, que traz à baila a Teoria dos Campos Mórficos.

Esta teoria trata de sistemas naturais auto-organizados e a origem das formas, onde através da denominada *ressonância mórfica* existem campos, que são regiões imateriais de influência que propiciam interação inconsciente e produzem padrões de conduta repetitivos sem a existência de recursos para mediação.

Diz Sheldrake (2014, p. 14):

E eu assumo que a causa das formas é a influência de campos organizacionais, campos formativos que eu chamo de campos mórficos. A característica principal é que a forma das sociedades, ideias, cristais e moléculas dependem do modo em que tipos semelhantes foram organizados no passado. Há uma espécie de memória integrada nos campos mórficos de cada coisa organizada. Eu concebo as regularidades da natureza como hábitos mais que por coisas governadas por leis matemáticas eternas que existem de algum modo fora da natureza.

É importante reconhecer que as representações sociais, assim como dito alhures, estão arraigadas na conduta humana de forma determinante, porquanto reconhecemo-nos como seres sociais, e como seres sociais, não temos o livre arbítrio que impeça estar constantemente valorando as coisas, com base em dados empíricos, não raras vezes, de modo inconsciente, isto porque, a consciência de tal modo de ser não integra a questão. Subjaz, como diz Justino Adriano Farias da Silva, portanto, “à sua conduta, a ideia valorativa que já traz consigo”. (SILVA, 1984, p. 97).

Sendo assim, o valor um reflexo da consciência, um efeito de um critério de apreciação, critério esse que está, como já se disse, arraigado ao avaliador, de forma dialética entre o passado e o presente, é evidente a problemática em relação às representações sociais.

Com efeito, assinala Luckesi (2002, p. 82):

Em síntese, tendo por base essas considerações teóricas, quero dizer que compreendo “representações sociais” como padrões inconscientes de conduta, que formam nosso modo ser, agir e pensar sobre determinados fenômenos ou experiências da vida prática. Esse modo de ser refere-se tanto a um padrão com uma configuração predominante do passado como àquele que se configura numa articulação dialética entre os elementos do passado e os do presente. Em todo caso, assimilados do passado, ou de padrões inconscientes de conduta, originários da dialética passado-presente, na perspectiva do futuro.

Avaliar ou examinar? A consciência histórica desvelando representações sociais

Avaliar não pode se confundir com o ato de “examinar”. O ato de examinar em certo sentido complementa a avaliação, mas não a substitui⁶.

⁵ Sem qualquer surpresa, considerando os postulados da Teoria dos Sistemas e Autopoiese. Na verdade, tal teoria foi proposta ainda em 1920 pelo psicólogo William McDougall.

⁶ “Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação. Por suas características e modos de ser, são atos praticamente opostos; no entanto, professores e professoras, em sua prática escolar cotidiana, não fazem essa distinção e, deste modo, praticam exames como se estivessem praticando avaliação”. (LUCKESI, 2002, p. 83).

Daí porque, na maioria das vezes, em que pese afirmarmos estar “avaliando” o desempenho de um aluno, estamos na verdade “examinando” o desempenho daquele aluno.

Essa situação, que na maioria das vezes segue despercebida, se traduz em um lúdico exemplo da representação social – que modela a conduta do professor, e também a conduta do aluno, na passividade de ter seu conhecimento “examinado” e na passividade de lançar o conhecimento, sem que haja questionamento a respeito.

Com efeito:

Atualmente, vivemos um período de tensão que resulta do conflito entre o paradigma psicométrico – grande ênfase na medição – sendo a avaliação inspirada nas medições próprias das ciências experimentais, e o paradigma cognitivista e contextual – avaliação baseada em psicologias construtivistas e cognitivistas – que considera inseparável o processo de avaliação do contexto em que a aprendizagem ocorre. (LOCH, 2010, p. 17).

Tais situações, embora hodiernamente se deem de forma inconsciente, tem base em certos fatos históricos, que a aplicação da consciência histórica crítica permite desvelar.

Na história da educação temos, especificamente no Brasil, a chegada dos jesuítas em 1549, com a comitiva do Governador Geral Tomé de Souza, que vieram “converter” os nativos, fornecer assistência religiosa aos colonos e fundar escolas.

Nas palavras de Aranha (2006, p. 140):

Quando o primeiro governador-geral, Tomé de Souza, chegou ao Brasil em 1549, veio acompanhado por diversos Jesuítas [...]. Apenas quinze dias depois, os missionários já faziam funcionar, na recém-fundada cidade de Salvador, uma escola de “ler e escrever”. Era o início do processo de criação de escolas elementares, secundárias, seminários e missões, espalhadas pelo Brasil até o ano de 1759, ocasião em que os Jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal.

A pedagogia empregada pelos sacerdotes estava codificada no Plano de Estudos da Companhia de Jesus, ou o *Ratio Studiorum* (obrigatório a partir de 1599), que determinava a uniformidade de procedimentos educacionais.

A aprovação dos alunos para a etapa seguinte de estudos, consistia de três etapas. Primeiramente eram realizadas as provas escritas, seguida das provas orais e do exame final de conclusão. As provas escritas eram obrigatórias para todos os alunos matriculados, sendo permitida a consulta de livros e cadernos e objetivava ser condizente ao nível de estudo. Nas provas orais também era permitida a consulta a livros e cadernos, ocorrendo na presença de todos os alunos da classe. (NETO; MACIEL; LAPOLLI, 2012, p. 278).

De lá para cá, pouca coisa se modificou no que tange à avaliação/exame, considerando que ainda hoje, a natureza da maioria dos “exames” é classificatória. Professores discorrem em relação a suas disciplinas, para ao final, “examinar” os alunos acerca de sua eventual “classificação” para a etapa seguinte, de forma automática, sem que haja indagação sobre se essa forma seria a ideal, no que tange ao escopo da educação.

Conforme Luckesi (2002, p. 83): “Hoje, de forma automática, por herança histórica, examinamos, sem verdadeiramente tomar ciência do que fazemos. A essa prática damos o nome de avaliação”.

Esse desvelamento toma forma ao estudarmos as funções da avaliação, no sentido de que, como dito alhures, ela deve abranger aspectos diagnósticos, formativos e somativos, conforme já referiu Bloom, em sua *Taxonomia dos Objetivos Educacionais* (1973), não se confundindo, portanto, com exame.

Note-se que para a avaliação abranger estes aspectos, também é necessário que o professor se habilite a circunscrever objetivos estruturantes do processo educativo⁷.

Nesse passo, segundo Gil (2008, p. 102), os objetivos estruturantes do processo educativo “constituem o elemento central do plano e deles derivam todos os demais componentes”, ou seja, havendo um objetivo claro, detalhado, também há definição dos resultados que o professor pretende alcançar, e por consequência, o resultado a ser alcançado, repita-se, deve estar claro para o aluno, porque “os objetivos devem se orientar para o que o estudante será capaz de fazer e não para o que o professor ensinará. Um objetivo efetivo refere-se a expectativas acerca do comportamento, desempenho ou entendimento do estudante”. (GIL, 2008, p. 117).

Conforme Tyler (1950, p. 3), “Se formos estudar um programa educacional sistemática e inteligentemente devemos primeiro ter absoluta segurança quanto aos objetivos educacionais a serem atingidos”.

Impende salientar, portanto, que a avaliação deve preconizar tanto a função diagnóstica, como a formativa e a somativa. Na busca do resultado do processo educativo, é a avaliação, ou avaliações, que darão o norte, indicarão qual é o rumo a ser seguido e se esse rumo é o correto.

Afirmam Martins e Martino (2011, p. 97), quanto à função diagnóstica da avaliação:

Esta função da avaliação permite o conhecimento da realidade na qual o processo de ensino-aprendizagem vai ocorrer. Através da observação, do diálogo e de outras estratégias, faz-se uma sondagem da situação concreta dos sujeitos envolvidos. O conhecimento do ambiente, dos equipamentos e materiais disponíveis, das características da turma, habilidades e conhecimentos prévios dos alunos são condições indispensáveis para a implementação de estratégias de ensino consequentes.

Quanto à avaliação formativa, é Haydt (2001, p. 293) quem ensina: “O propósito fundamental da avaliação com caráter formativo é verificar se o aluno está conseguindo dominar gradativamente os objetivos previstos, expressos sob a forma de conhecimentos, habilidades e atitudes”.

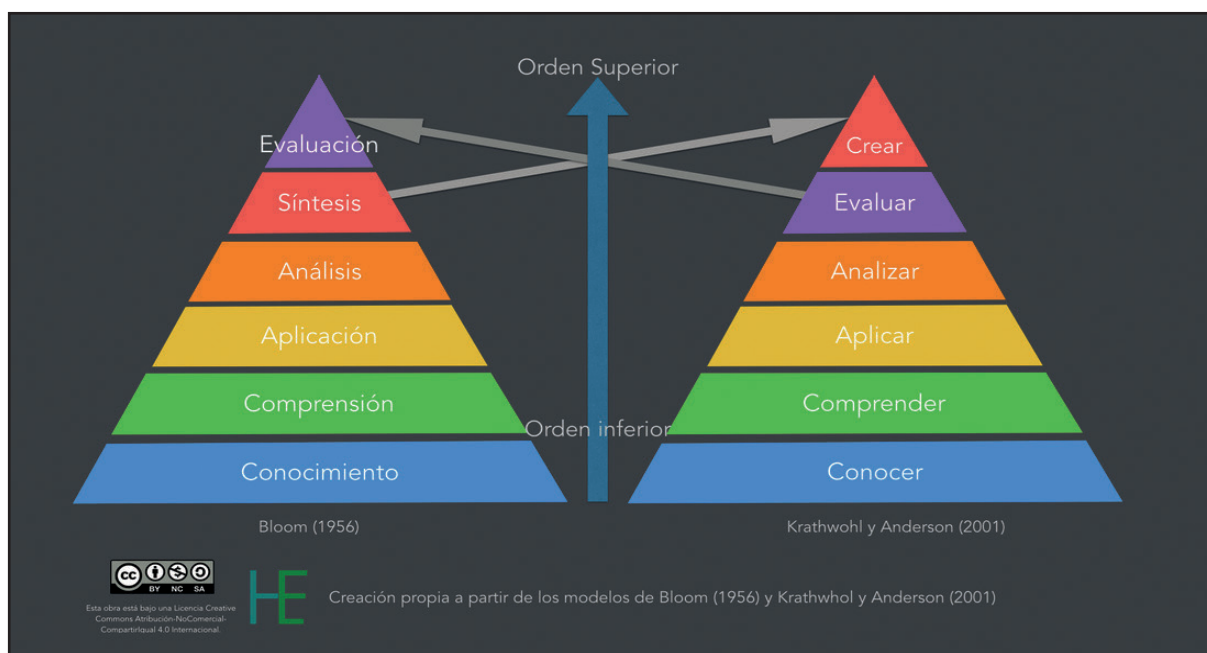
No que se refere à somativa, Gil (2008, p. 96) aduz que esse tipo de avaliação “[...] classifica os resultados de aprendizagem de acordo com os níveis de aproveitamento estabelecidos, proporcionando ao final da unidade ou do curso a verificação do alcance dos objetivos preestabelecidos”.

A taxonomia de Bloom, em sua forma mais conhecida, já que vem sofrendo algumas variações no decorrer do tempo, a grosso modo, apresenta seis categorias⁸ que visam dar suporte ao planejamento dos objetivos do processo educativo.

⁷ “Um objetivo instrucional é uma descrição clara sobre o desempenho e a competência que os educadores gostariam que seus educandos demonstrassem antes de serem considerados conhecedores de determinados assuntos. Esse objetivo está ligado a um resultado intencional diretamente relacionado ao conteúdo e à forma como ele deverá ser aplicado” (MAGER, 1984 apud FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 422).

⁸ Essas categorias apresentam inúmeras outras subcategorias, que considerando o objeto do presente estudo, não serão analisadas em profundidade.

Figura 1. Modelo original de Bloom e uma de suas adaptações por Krathwohl e Anderson



Fonte: Disponível em: <<http://www.hevaseducation.mx/blog/archives/02-2015>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

Nos níveis demonstrados, que se encontram dispostos a partir de habilidades e desenvolvimento cognitivo básicos (conhecimento), passando para o nível “compreensão”, que dispõe sobre o entendimento literal do fenômeno ou da mensagem, alcança-se o nível “aplicação”, que como o próprio nome permite concluir, significa a utilização daquele conhecimento básico, que compreendido, passa a ser utilizado em outras situações.

A seguir, no nível “análise”, cabe ao aluno discernir que o todo, pode ser a soma de suas partes, ou não, e que (síntese) a partir disso, há condições de possibilidade de produção criadora.

Por fim, o nível “avaliação”, para Bloom et al. (1973) é definido como o processo de julgamento acerca do valor de ideias, trabalhos, soluções, métodos, materiais etc. realizados com um determinado propósito.

Como se apreende da figura acima, a avaliação encontra-se no topo da pirâmide (modelo tradicional de Bloom), contudo, é certo que deve permear todo o processo educativo, como já visto anteriormente, uma vez que os objetivos, nesse caso, são “[...] comportamentos do aluno que representam pretendidos resultados do processo educacional” (BLOOM et al., 1973, p. 11).

Assim, as avaliações (diagnóstica, formativa e somativa), devem fazer parte de todo o processo educativo, de tal sorte que também os níveis trazidos na taxonomia de Bloom são interdependentes.

Utilização do portfólio como técnica de avaliação

Como dito anteriormente, torna-se claro que a questão da avaliação não é simples, já que está arraigada a tradições que na maioria das vezes não permitem criticidade quanto a seus métodos, não raras vezes confundido com exames, de caráter classificatório, como era, e ainda é, utilizado na maioria dos ambientes escolares, assim que, repita-se, ao falarmos sobre avaliação, tratamos de um processo de mão dupla, onde também o professor pode e deve se autoavaliar.

Segundo Penna Firme (1988 apud ALMEIDA, 2006, p. 17):

o momento é mais para inovar em avaliação do que reproduzir tradicionais modelos que, embora valiosos em sua época, hoje perderam sua relevância por não responderem mais à proliferação de questões complexas que a sociedade de hoje, e particularmente a educação, vêm levantando desafiadoramente.

Na verdade, mais do que tratar de simples verificação classificatória, a avaliação deve permitir, em síntese, e com base nos estudos de Regina Célia Cazaux Haydt “conhecer os alunos”, “identificar as dificuldades de aprendizagem”, “determinar se os objetivos propostos para o processo de ensino-aprendizagem foram ou não atingidos”, “aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem” e “promover alunos” (HAYDT, 2001 apud MARTINS; MARTINO, 2011, p. 98-100).

Nesse sentido, algumas técnicas e instrumentos vêm sendo utilizados a fim de alcançar aqueles objetivos, visando embasamento crítico em relação à avaliação.

Entre tais técnicas, que não se excluem, está a elaboração de portfólios, com utilização, principalmente, da internet, através de *sites* e redes sociais.

O portfólio e o webfólio

Martins e Martino (2011, p. 102), ao se referirem ao portfólio assim o descrevem:

O termo portfólio é originário do vocábulo italiano *portafoglio* e significa recipiente para guardar folhas soltas. Primeiramente a expressão foi utilizada nas artes plásticas e constituía uma seleção de trabalhos de um determinado artista. O portfólio foi logo incorporado à educação em geral e, mais recentemente, passou a ser uma poderosa ferramenta de avaliação.

Nesse sentido, o portfólio, no âmbito educacional se refere ao arquivamento de toda a gama de trabalhos, exercícios, anotações, pesquisas, experiências que tanto o aluno, como o professor passam a ter através do processo de ensino-aprendizagem.

O acúmulo desse material se torna condição de possibilidade para uma atividade reflexiva dos envolvidos, como espécie de consciência histórica crítica e genética, que, obviamente, levará a modificações dos padrões desse ensino-aprendizagem no decorrer do tempo.

Como diz Hypolitto (1999, p. 292), referindo-se especificamente ao professor:

Ao incluir cópias de trabalhos escritos e de avaliações, de alunos, corrigidas, em seu portfólio, o professor reexamina esses trabalhos e avaliações, mantendo uma conversa reflexiva consigo mesmo, sobre: porque deu ao trabalho a nota que deu, e incluirá comentários reflexivos no portfólio e a autoavaliação sobre seus valores e sobre a eficácia de seu ensino [...].

Já em relação ao aluno, este registrará, a fim até mesmo de autoavaliação, os materiais vertidos no estudo da disciplina, desde o início, o que propiciará na desconstrução daquele conhecimento comum inicial, através de reflexões e interações com o material de estudo, trazendo à baila o conhecimento crítico, não só em relação à disciplina, como também do processo de ensino-aprendizagem.

Disse Wolf (apud GARDNER, 2000, p. 191) a esse respeito:

[...] o aluno deliberadamente tenta documentar - para ele mesmo e para os outros - o pedregoso caminho de seu envolvimento num projeto: os planos iniciais, os rascunhos

provisórios, os falsos pontos de partida, os pontos críticos, os objetos do domínio que são relevantes e as que ele gosta ou desgosta, várias formas de avaliação provisórias e finais e os planos para projetos novos e subsequentes.

Mas como se dá esse processo?

Atualmente, com a utilização crescente de tecnologias da informação, nada obsta que o arquivamento de todo aquele material se dê em uma *home page*, *blog* ou assemelhado, a disposição do professor e colegas, também chamado de *webfólio*.

Na utilização desse instrumento, deverão constar também a autoavaliação do aluno bem como as avaliações formativas⁹ realizadas pelo professor.

Nesse sentido:

Deve conter, também, o registro de ações, de atividades espontâneas ou dirigidas pelo professor, de produções próprias ou reproduções de informações, apreciações, dificuldades. A periodicidade de sua elaboração é determinada pelos objetivos de cada etapa de aprendizagem e pelas motivações ao longo do processo, podendo ser bimestral, trimestral, semestral ou mesmo anual. (LOCH, 2010, p. 67).

Trata-se, pois, de um trabalho em ritmo cooperativo, onde professor e aluno podem vislumbrar seus alcances e limitações, seus progressos em algum ponto específico, formas de transmissão eficaz do conhecimento, estabelecendo senso crítico a respeito do processo de ensino e aprendizagem. Importante salientar que se trata de um sistema processual – ou seja, é necessário que conste não só o produto final de uma pesquisa, por exemplo, mas os caminhos que levaram o aluno (ou o professor) para aquele resultado, isto porque, no que se refere ao professor e a sua formação constante:

As transformações da prática docente impõem o recurso a dispositivos que pressupõem o desenvolvimento eficaz e enriquecedor de processos de interação teoria-prática que propiciem a reflexão sobre o que se faz, como se faz, por que se faz; quais os resultados do que se fez, por que esses resultados, e como fazer para os aperfeiçoar. (MOREIRA, 2010).

Por outro lado, conforme Martins e Zenker (2009 apud LOCH, 2010, p. 70), a utilização do portfólio como recurso avaliativo:

Possibilita um trabalho interdisciplinar¹⁰; integra o ensino¹¹; propicia uma visão holística; incentiva o aluno a refletir sobre seu próprio trabalho; permite que alunos e professores tenham dimensão do processo de construção da aprendizagem; melhora a autoestima; incentiva a valorização e divulgação da produção; desenvolve habilidades de leitura e escrita, análise e síntese e não é uma atividade exclusivamente escolar, o que o torna ainda mais interessante para os alunos.

É claro que assim como existem vantagens tanto para o docente como para o discente, na criação e exploração de portfólios, ainda se vislumbram algumas desvantagens, que na sua maioria são pontuais e dizem respeito principalmente à questão da tecnologia, falando-se especificamente dos *webfólios*.

⁹ Vide o conceito trazido por Haydt (2001, p. 293).

¹⁰ Já que seu conteúdo estará disponível não só para o professor, como para colegas.

¹¹ Através da correlação entre aprendizagem e a avaliação, em tempo real.

Destarte, são elencados (LOCH, 2010, p. 71) como exemplos de desvantagens:

a resistência em relação à mudança nos métodos de avaliação; falta de hábito dos alunos de refletir sobre sua própria aprendizagem; falta de requisitos e de conhecimentos linguísticos para os alunos expressarem suas reflexões; dificuldade de confirmar a autoria de todos os trabalhos realizados; falta de objetivos e de critérios bem definidos pode tornar apenas uma compilação de trabalhos muito bem organizados, mas que não evidencia desempenho ou aprendizagem significativa e, se o professor deve corrigir todos os trabalhos, essa ação levará mais tempo do que atividades tradicionais desenvolvidas em aula.

Note-se que essas “desvantagens”, como dito alhures, são pontuais e podem ser facilmente superadas através de uma nova visão sobre o processo de ensino e aprendizagem, uma visão calcada na transdisciplinaridade, no sentido de que o ensino-aprendizagem deve ser concebido como um sistema autopoietico¹².

Repisamos que um dos paradigmas que devem ser afastados quando se fala em avaliação através de portfólio é aquele em que o aluno deixa de vislumbrar a ferramenta como um processo, e o observa como um fim em si mesmo, almejando a “nota” final.

Essa necessidade de que seja atribuído um valor ao trabalho realizado, está embasada nas representações sociais que determinam, já há muito tempo, que a qualidade de um estudo estaria toda na dependência da atribuição de um valor simbólico, uma nota, um “visto” – sempre com base em um padrão a ser seguido.

Ora, na maioria das vezes, a elaboração de um portfólio/webfólio, não exige um modelo padrão, desde que elencados o registro de ações, dos trabalhos, das atividades, produções, informações, apontamentos relativos à disciplina, por exemplo, desde o seu início, até a conclusão, onde se poderá perceber a evolução do aprendizado como um todo, e, inclusive, se o processo de ensino-aprendizagem é eficiente.

Não há, portanto, uma nota final, estanke que vai ou não classificar o aluno para etapas seguintes, de forma condicionante, mas um apanhado de forma holística, no sentido, inclusive, de que o todo não é só a soma de suas partes.

A utilização da tecnologia da informação para criação do portfólio

Na prática, frente às diversas tecnologias de informação disponíveis hodiernamente, o portfólio digital, ou webfólio, pode se dar através de *home pages*, *blogs* e através de redes sociais.

Em relação ao *blog*, esta ferramenta se constitui em uma página postada na *web*, onde as informações, notas, experimentos, razões e opiniões, são colocadas em ordem cronológica inversa, com a possibilidade de intervenção de terceiros, a fim de apresentarem contribuições, críticas, indicações de fontes etc., o que indica alto grau de interatividade.

De acordo com Vieira e Silva (2014, p. 4),

¹² Conforme Luhmann, “O ambiente não contribui para nenhuma operação do sistema, mas pode irritar ou perturbar (como diz Maturana) as operações do sistema somente quando os efeitos do ambiente aparecem no sistema como informação e podem ser processados nele como tal”. Continua afirmando que “na sociedade, muitas coisas são planejadas, como, por exemplo, currículos escolares, sistemas de tráfego e campanhas eleitorais, mas isso não garante que os efeitos ocorram como pretendidos, o que o leva a concluir que o sistema evolui quando desvia do planejamento, quando não reage da mesma forma, quando não se repete. A evolução não pode ser planejada, ela se nutre dos desvios da reprodução normal”. (1999 apud KUNZLER, 2004, 192-193).

uma das estratégias pedagógicas do *blog* é o seu uso como “portfólio digital”, principalmente no ensino superior, no qual o aluno indica suas pesquisas, resumos e reflexões, servindo também como um instrumento de avaliação (amplamente utilizado nas instituições de ensino superior, seja presencial, semipresencial ou à distância). Este portfólio digital é denominado como webfólio, blogfólio e portfólio.

A criação do webfólio não exige conhecimentos especializados, porquanto existem várias ferramentas na *web*, com interfaces intuitivas que facilitam sobremaneira sua exploração, de forma gratuita. Entre elas, podemos citar: *Wix, Blogger, Jimdo, Tumblr, Evernote, Google sites, Wordpress, Edublogs*.

Considerações finais

Como vimos, a prática da avaliação no contexto escolar vem passando por inúmeros estudos, tendo por base, principalmente a dicotomia entre os paradigmas psicométrico e cognitivista/contextual, isto porque, na realização da consciência histórica crítica, é possível concluir que o padrão anteriormente utilizado não abrangia a totalidade das necessidades avaliativas, considerando que a sistemática do ensino-aprendizagem se dá através de um processo.

Nesse sentido, também a avaliação deve permear esse processo, desde o início, a fim de proporcionar não só ao educando, como também ao educador, nortes a serem seguidos, já que preconizadas também suas funções diagnóstica, formativa e somativa.

É bem verdade que na atual conjuntura da educação no Brasil, em que a maioria dos professores se desdobra em vários turnos de trabalho, falar-se em tempo para autoavaliação e avaliações diferenciadas dos padrões usuais, gera um paradoxo.

É certo que toda a mudança gera resistência, contudo, é de se reconhecer que essa resistência, como dissemos alhures, é pontual.

No momento em que se vislumbrar os benefícios dessa forma de avaliação, que inclusive pode retirar os professores e alunos de seu isolamento, inserindo-os em um sistema aberto de trocas mútuas de conhecimento a propiciar desenvolvimento educacional/profissional e mudança de paradigmas; que dinamiza, estimula e socializa a aprendizagem de forma lúdica e dentro do contexto inescapável da tecnologia da informação, potencializando o processo de aprendizagem mútua, se estará dando um passo a mais em direção a uma nova filosofia educacional, que tem por base o desenvolvimento humano em todas as suas potencialidades, e não apenas como uma ponte que acredita ser um fim em si mesmo.

Referências

ALMEIDA, Laura Isabel Marques Vasconcelos de. **Concepções dos professores em avaliação e educação matemática**: encontros e desencontros. 2006. 320 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso. 2006. Disponível em: <www.ie.ufmt.br/ppge/dissertacoes/index.php?op=download&id=34>. Acesso em: 11 set. 2015.

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Consciência histórica e cultura escolar**: um estudo das especificidades que atuam na construção e aplicação do conhecimento histórico. Associação Nacional de História – ANPUH. XXIV Simpósio Nacional de História, 2007. Disponível em: <<http://snh2007.anpuh.org/resources/content/anais/Ronaldo%20Cardoso%20Alves.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.

BLOOM, Benjamin et al. **Taxonomia dos objetivos educacionais**. Porto Alegre: Globo, 1973.

BRUNO, G. **Acerca do infinito, do universo e dos mundos**. São Paulo: Madras Editora, 2007.

CÂMARA, Armando. O valor da justiça. **Estudos**, Porto Alegre, fasc. 138, p. 27, 1975.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, n. 6, v. 2, p. 93-112, 2001. Disponível em: <www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/download/2133/1614>. Acesso em: 20 jul. 2016.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-31, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Júnior**: dicionário escolar da língua portuguesa. Verbete: Avaliar. Curitiba: Positivo, 2005.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2008.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 7.ed., São Paulo: Ática, 2001.

HESSEN, Johannes. **Filosofia dos valores**. Coimbra: Almedina, 2001.

HYPOLITTO, Dinéia. O uso de portfólio, a reflexão e a avaliação. **Conceitos, Polêmicas e Controvérsias**. São Paulo: Universidade São Judas Tadeu, ano V, n. 19, p. 291-2, 1999.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1971.

KUNZLER, Caroline de Moraes. Teoria dos Sistemas de Niklas Luhmann. **Estudos de Sociologia**. Araraquara: UNESP, v. 9, n. 16, p. 123-36, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

LOCH, Márcia. **Educação a distância e métodos de avaliação**. Indaial: Uniasselvi, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**. São Paulo: Universidade Nova de Julho, v. 4, fac. 2, p. 79-88, 2002.

MARQUES, Joana Ganiho. **Museus locais**: conservação e produção da memória coletiva. Disponível em: <http://www.academia.edu/4224063/Museus_locais_conserva%C3%A7%C3%A3o_e_produ%C3%A7%C3%A3o_da_mem%C3%B3ria_coletiva>. Acesso em: 6 nov. 2014.

MARTINS, Josenei; MARTINO, Marlen Batista de. **Didática e metodologia do ensino de história**. Indaial: Uniasselvi, 2011.

MOREIRA, Jacinta Rosa. **Portfólio do professor**: o portfólio reflexivo no desenvolvimento profissional. Porto: Porto Editora, 2010.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerje, 2001.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura; LAPOLLI, Edis Mafra. O professor e as propostas educacionais do ratio studiorum: algumas reflexões iniciais sobre a prática docente. **Educere. La Revista Venezolana de Educación**. Mérida: Universidad de Los Andes, ano 16, n. 55, p. 273-81, set./dez., 2012.

TYLER, Ralph. **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. Chicago: University of Chicago Press, 1950.

ROCHA, Manoel José Fonseca. **Metodologia do ensino superior**. Indaial: Uniasselvi, 2009.

SHELDRAKE, Rupert. **Uma nova ciência da vida**. São Paulo: Cultrix, 2014.

SILVA, Justino Adriano Farias da Silva. Elementos básicos de uma axiologia jurídica. **Revista Forense**. Rio de Janeiro: Forense, v. 80, n. 286, p. 97-137, abr./jun. 1984.

VIEIRA, Eliane do Rocio; SILVA, Rodrigo de Cassio da. **Blogs, webfólios e a educação a distância (EaD)**: contribuições para aprendizagem. 2014. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/273.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2015.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO COMO CONDIÇÃO DE POSSIBILIDADE DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO AMBIENTE ESCOLAR

The technologies use of information as consciousness of the possibility of condition in historic school environmentformation process

Marco Aurélio Martins Rocha¹

Resumo: A existência da denominada “consciência histórica” é, segundo alguns estudiosos do assunto, inata ao ser humano, porquanto seres sociais. Nesse passo, ocorrem certas indagações acerca de sua natureza e finalidade, indagações que estão diretamente relacionadas a qual sentido prático do estudo da História, frente ao presenteísmo do mundo atual, ou seja, qual é a relevância do estudo da História em um aspecto prático, como desenvolver a consciência histórica como corolário necessário a um entendimento/modificação do *status quo*, ideológica e tradicionalmente fixado. Nesse mesmo ponto, qual é o papel da transposição didática e qual conduta seria necessária para que o corpo discente, realmente venha a ter interesse no estudo da disciplina? Qual é o papel da motivação no ambiente escolar? E, em que a utilização de tecnologias facilita o aprendizado? Através da revisão bibliográfica e buscando a natureza desses conceitos, trazemos a questão da utilização do lúdico e das tecnologias, como *video games*, música e filmes, no ensino da disciplina de História, como auxiliar no aprendizado e fator motivacional, e a partir daí, efetivamente poder considerá-las como condição de possibilidade de aquisição da plena consciência histórica.

Palavras-chave: Consciência histórica. Transposição Didática. Novas Tecnologias.

Abstract: The existence of the so called “historical consciousness” is, according to some scholars of the subject, innate to human beings, because social beings. In this step, there are certain questions about its nature and purpose, questions that are directly related to what practical sense of the study of history, against presenteeism in the world today, that is, what is the relevance of the study of history in a practical aspect, how to develop a historical consciousness as a necessary corollary to an understanding / modification of the status quo, ideological and traditionally fixed. That same point, which is the role of didactic transposition and conduct which would be necessary for the student body, really will be interested in the study of discipline? What is the role of motivation at school? And the use of technology facilitates learning? Through literature review and seeking nature of these concepts, we bring the question of the use of playful and technologies, such as video games, music and movies, in the teaching of the discipline of history, as an aid in learning and motivational factor, and from there, effectively be able to consider them as a condition of possibility of acquisition of full historical consciousness.

Keywords: Historic condition. Didactic transposition. New Technologies.

Introdução

O presente estudo tem por escopo trazer algumas considerações acerca das condições de possibilidade da criação de consciência histórica através da utilização das tecnologias da informação, em ambiente escolar, dentro da área de concentração denominada *Dinâmicas do Ensino de História*, do curso de Licenciatura em História do Centro Universitário Leonardo da Vinci.

Com base na revisão bibliográfica e através dos métodos dedutivo e dialético, visa analisar a questão da consciência histórica, sua natureza e definições, assim como a aplicação da transposição didática utilizando-se de novas tecnologias da informação no ambiente escolar, para através disso, tentar ultrapassar o que se entende por *consciência histórica tradicional*, na definição de Jörn Rüsen (2001).

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

Tais questões transbordam, como não poderia deixar de ser, para um espaço mais amplo de discussão, abrangendo também os atores no contexto escolar: professores de história e alunos dessa disciplina, e qual é, afinal, seu papel nesse *script*, onde a tradição, engendrando toda uma forma de compreensão limitadora (em que pese o esforço em convencer do contrário) visa à manutenção de suas ideologias e princípios.

Assim, as interrogações que transparecem se referem ao por que estudar história? Qual é a relevância do estudo da história em um aspecto prático? Qual é o papel da motivação no ambiente escolar? E, em que a utilização de tecnologias facilita o aprendizado?

Algumas questões sobre a consciência histórica

Existem vários estudos no que se referem à consciência histórica, sua natureza, definição e finalidade. Todos eles centram o homem como sujeito atuante nesse processo.

Como afirma Ernildo Stein (1999, p. 26): “Nas ciências do espírito ou históricas, não se processa uma explicação semelhante à das ciências naturais. Não é possível uma distância que permita a objetividade própria da explicação positiva. Em todo o âmbito das ciências da história o próprio homem que pesquisa está envolto”.

Com efeito, Gadamer (2003), um dos estudiosos acerca da consciência histórica, e sobre o qual ainda vamos incursionar no presente estudo, afirma que em toda a compreensão da tradição opera o momento da história efetual:

Para ele, a história não é um depósito de acontecimentos passados, completados e canonizados e, conseqüentemente, não há sentido autêntico já dado de uma vez para sempre, que precise ser passivamente descoberto. Pelo contrário, a consciência histórica é a dimensão sempre crítica da hermenêutica, que entende a história como processo contínuo e sempre influente, que jamais se cristaliza num passado distante e fechado. A consciência histórica é (sic) guardião do Ser que sempre precisa ser compreendido; nela se apreende a própria consciência da finitude. (ALMEIDA, 2002, p. 276).

Ou seja, a consciência histórica subjaz a qualquer determinismo. Qualquer conceituação absoluta não tem o condão de alcançar o que se pode entender como verdade, considerando que a história não é estática, estando sempre em sintonia com a evolução que o futuro lhe permite. Novas interpretações, novos papéis, novos recortes sobre fatos passados, modificam a todo o instante o que se pretende estático e imutável. O passado se modifica, e, paradoxalmente, modifica o futuro. Não se pode, de forma ingênua, “escutar beatificamente a voz que lhe chega do passado”. Não se pode escapar das teias que a consciência histórica nos enreda, porque com ela, nos é dado o “privilégio do homem de ter plena consciência da historicidade de todo o presente e da relatividade de toda a opinião” só nos resta “refletir sobre a mesma, recolocando-a no contexto em que se originou, a fim de ver o significado e o valor relativos que lhe são próprios”. (GADAMER, 2003, p. 17-18).

Mas, o que seria, de fato, essa “consciência histórica”? É adquirida? É inata?

O conceito e correntes relativas à consciência histórica

Para uma conceituação de consciência histórica é preciso ter em mente que sua natureza

deve ser íntima à influência na vida prática do indivíduo, em uma simbiose entre o pensamento histórico científico e o pensamento histórico geral².

A consciência histórica, nas palavras de Rüsen (2001, p. 57) é a “[...] soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”.

Outrossim, é possível concluir pela existência de duas correntes de pensamento nesse sentido.

Como diz Luis Fernando Cerri (2001, p. 96):

Um primeiro aspecto da discussão a considerar é se a consciência histórica é um fenômeno inerente à existência humana ou se é uma característica de uma parcela da humanidade, uma meta ou estado a ser alcançado. Ou, em outros termos, se trata de um componente da própria consciência, no sentido geral de autoconsciência, de saber-se estando no mundo, e nesse caso, algo inerente ao existir pensando e sabendo, ou se estamos tratando de um nível específico de saber que não é imediatamente característico de toda a humanidade, e, portanto, é uma forma de conhecer à qual é preciso chegar, no sentido de tomada de consciência. Nesse segundo caso, haveria uma contraposição à consciência histórica uma inconsciência ou uma alienação histórica.

Em relação ao primeiro entendimento, Gadamer, assim como Phillippe Ariès, entendem que a consciência histórica é adquirida³, enquanto que para Heller e Rüsen a consciência histórica é inerente ao *ser* humano, de forma não intencional para o primeiro, e intencionalmente para o segundo (MARRERA; SOUZA, 2013; CERRI, 2001).

Entendemos, frente a abordagem do que nos diz Rüsen, que o entendimento de consciência histórica abarcado por Gadamer, como adquirida, abrange, como veremos, os tipos de consciência histórica *crítica e genética*.

Ou seja, também para Gadamer e Phillippe Ariès, o tipo de consciência histórica dita *tradicional* e até mesmo *exemplar*, é inata ao ser humano.

Afirma Cerri (2001, p. 98):

Também Phillip Ariès fala em tomada da consciência da história, no texto *A história Marxista e a História Conservadora*, no sentido de que o indivíduo passa a perceber-se da condição de determinado pela história, além de influenciador dela, relativizando a ideia de liberdade individual, e ao mesmo tempo possibilitando o surgimento de uma “curiosidade histórica como um prolongamento de si mesmo, de uma parte de seu ser”. Na opinião de Ariès, o que desencadeia esse novo estágio (ideia que permite afirmar, que para ele, essa consciência não existia anteriormente, pelo menos nessa configuração do século XX, e também que essa consciência surge de forma particular, e não generalizada para todo o planeta) é a percepção de que a história das pequenas comunidades que “protegem” o indivíduo, fornecendo-lhe o aconchego identitário, deixam de significar um referencial seguro. Por conta do processo de modernização,

² Para Alves (2007, p. 2): “sua presença nas pessoas pode ser averiguada por meio a análise do cotidiano de suas vidas com o objetivo de apreender as operações mentais que as fazem pensar historicamente. Operações que se tornam evidentes somente quando se consegue apurar seu grau de importância na vida prática, o sentido de suas ocorrências e os resultados delas gerados. Nesse sentido, a ciência da História, com sua teoria e metodologia, atua como formuladora de proposições históricas que visam contemplar a demanda de orientação prática das pessoas no cotidiano. São narrativas históricas transmitidas nos diferentes meios de comunicação e, sobretudo, no espaço escolar, seja nos livros didáticos, seja no discurso dos professores.

³ E aqui é necessário ter consciência da noção de *modernidade* em relação à *tradição*, que nas palavras de Beck, Giddens e Lash (1997, p. 80): “é uma orientação para o passado, de tal forma que o passado tem uma pesada influência ou, mais precisamente, é constituído para ter uma pesada influência para o presente”.

os indivíduos são desterrados, movem-se de seus lugares físicos, sociais e culturais originais para uma nova situação, na qual as referências são escassas ou inexistentes. Por outros caminhos, Ariès chega a um ponto parecido com o de Gadamer, que é a ideia de que a consciência histórica é um estágio ao qual se chega, principalmente por conta de um processo de modernização de todos os âmbitos da vida humana.

Tipologias da consciência histórica e as representações sociais

Desde os primórdios, o homem tenta interpretar o mundo que o rodeia, essa interpretação só pode se dar através de paralelismos e analogias, tendo por base o conhecimento *a priori* de que Kant (1971, p. 24) falava, quando afirmou que “[...] consideraremos, portanto, conhecimento *a priori*, todo aquele que seja adquirido independentemente de qualquer experiência. A ele se opõem os empíricos, isto é, aqueles que só o são *a posteriori*, quer dizer, por meio da experiência”.

Obviamente, se a formulação de conceitos se baseia na experiência e esta, por sua vez, se dá através da captação de dados empíricos, não haveria possibilidade de se formular um conceito além da experiência possível através dos sentidos⁴, e a experiência através dos sentidos nada mais é do que a relação do ser humano com o mundo que o envolve, na busca de construir conhecimento, mesmo que inconscientemente.

Para Moscovici (2003, p. 45 apud ALVES, 2007, p. 2-3), essas relações, partindo-se da premissa que se estabelecem entre pessoas, são as *representações sociais*:

As representações sociais têm sua gênese nos encontros das pessoas nos diferentes espaços que transitam diariamente. Clubes, escritórios, igrejas, bares, ruas, escolas, praças, lugares onde os indivíduos discutem os mais variados assuntos, analisam situações, propõem alternativas, ou seja, criam verdadeiras filosofias espontâneas, que interferem diretamente no cotidiano: na educação dos filhos, nas opções políticas, nas relações de trabalho, entre outros exemplos. A matéria-prima dessa interatividade engloba desde fatos corriqueiros locais até acontecimentos de alcance midiático global presentes no espaço da relação social dos indivíduos. Nesse contexto, as representações sociais são [...] fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o sendo comum [...].

A partir das representações sociais é que o homem se vê inserido no grupo, é o que lhe dá identidade, que por sua vez lhe dá a ideia de “passagem do tempo e de finitude do indivíduo diante da continuidade do grupo”. (CERRI, 2001, p. 101).

A própria história como ciência só existe devido a reminiscências do passado, como pressupostos da memória coletiva⁵. Tais reminiscências englobam todo um processo de identi-

⁴ Nesse mesmo sentido, já dizia Giordano Bruno (2007, p. 32), no diálogo intitulado *Del’infinito, universo e mondi*, sob o argumento de que é impossível para o pensamento por um limite no universo, sem, ao mesmo tempo, por um além-limite. Segundo ele, “não existe sentido de que veja o infinito, nem sentido a que se possa valer essa conclusão, porque o infinito não pode ser objeto dos sentidos; por isso, quem procurar conhece-lo por esta via, é como quem quisesse ver com os olhos a substância e a essência, e quem a negasse por não ser sensível, ou visível, viria a negar a própria substância do ser”.

⁵ Michel Foucault (1969, p. 13-4) assim referiu sobre a questão: “A história, na sua forma tradicional, dedicava-se a ‘memorizar’ os monumentos do passado, a transformá-los em documentos e em fazer falar os traços que, por si próprios, muitas vezes não são absolutamente verbais, ou dizem em silêncio outra coisa diferente do que dizem; nos nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e o que, onde dantes se decifravam traços deixados pelos homens, onde dantes se tentava reconhecer em negativo o que eles tinham sido, apresenta agora uma massa de elementos que é preciso isolar, reagrupar, tornar pertinentes, colocar em relação, constituir em conjunto.

ficção que conferem sentido a um certo grupo e geralmente são representadas por objetos que as vinculam e têm a capacidade de “(re)memorar acontecimentos e convocar o passado, razão pela qual são conservados e protegidos de forma a perpetuar sua existência no tempo”. (MARCQUES, 2014, p. 3).

Segundo Leroi-Gourhan (apud LE GOFF, 2003, p. 469), “A partir do *Homo sapiens*, a constituição de um aparato de memória social domina todos os problemas da evolução humana”.

E continua:

A tradição é biologicamente tão indispensável à espécie humana como o condicionamento genético o é às sociedades de insetos: a sobrevivência étnica funda-se na rotina, o diálogo que se estabelece suscita o equilíbrio entre rotina e progresso, simbolizando a rotina o capital necessário à sobrevivência do grupo, o progresso, a intervenção das inovações individuais para uma sobrevivência melhorada.

E conclui: “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”.

Daí a importância do que se entende por consciência histórica, isso porque, nas palavras de Cerri (2001, p. 102-3):

Produzir a identidade coletiva, e dentro dela uma consciência histórica específica e com ela sintonizada é um dado essencial a qualquer grupo humano que pretende sua continuidade [...]. Assim, se para a comunidade primitiva a sua perpetuação estava pautada principalmente na narrativa do mito fundador e na memória de seus bravos, transmitida pela tradição oral, mas também numa observação e marcação do tempo por gestos e rituais coletivos, para as sociedades mais complexas essa tarefa passa a ser exercida por instituições socialmente organizadas para esse fim. Ligadas à tarefa de cimentar a identidade – além de seus fins específicos – é que são estabelecidas as escolas primárias, igrejas, bibliotecas, museus, universidades, institutos...

A seguir assevera que:

[...] Com isso, o trabalho de contínua formação para uma identidade histórica geralmente se estabelece em torno da educação para generalizar a consciência histórica dominante (seja ela resultado de uma síntese harmônica entre os grupos, seja resultante de um projeto de dominação mais ou menos explícito ou consciente) e de tentativas de sobrevivência de outras articulações de respostas às perguntas identitárias. De modo que a articulação dos elementos da consciência histórica torna-se arma no campo de batalha de definição dos rumos da coletividade.

A consciência histórica é formadora de seres pensantes e não meros copistas (FERRO, 1983; 1989) ela está presente, queiramos ou não, na vida prática de todo o ser humano, não está segredada em meios acadêmicos ou guardada em instituições, pelo contrário, está viva no interagir com o mundo, no eterno interpretar. Contudo, e aí reside a questão, não é a mesma em cada indivíduo, já que além da individualidade de cada um, suas experiências e vivências, depende de meios para que se ultrapasse certas barreiras que lhe são impostas, como ideologias, história linear e a história de grandes nomes, por exemplo.

Ela pode e deve ser desenvolvida, do mais básico padrão de conhecimento ao mais elevado, através de processos que façam o indivíduo perceber-se como ser atuante no mundo que o rodeia.

Marrera e Souza (2013, p. 1073) expõem, com base em Rüsen, que existem quatro tipos de consciência histórica: Tradicional, Exemplar, Crítica e Genética.

Segundo eles:

Cada uma dessas manifestações da consciência histórica é o que gera um sentido na vida prática do indivíduo que racionaliza a história, não a percebendo apenas, como uma disciplina que existe pelo simples fato de existir, mas sim sendo, a história, uma disciplina capaz de ter um sentido racional e prático na vida dos indivíduos.

Como adiante se vê, na compreensão dita *tradicional*, o mundo é visto (ou *deve* ser visto) como orientado pelas tradições, sendo essas tradições que estabilizam a própria vida do indivíduo. Para Marrera e Souza (2013, p. 1075), o indivíduo, nesse caso “pretende [...] trazer o passado ao presente, sem problematizar as atuais conjecturas em que ele está imerso”.

Exemplo disso, a grosso modo, são os Centros de Tradições Gaúchas, locais onde são recriadas e relembradas tradições que envolviam e davam sentido a comportamentos existentes no passado, sem que haja exame crítico das ideologias que os determinavam⁶.

Em relação à compreensão *exemplar*, o indivíduo busca explicar o presente pelo passado, ou seja, “concretiza as regras e princípios abstratos das tradições, colocando em prática estas regras quando conta histórias em que estas são empregadas, impõem continuidade e forma a identidade ao generalizar as experiências do tempo como regras de comportamento”. (LOURENÇATO, 2012, p. 32).

Em tal situação, a experiência passada ordenaria as ações presentes, através de um certo causalismo. Partindo de tal pressuposto, destarte, as experiências de horror e destruição da Primeira Guerra Mundial, seriam referências para que Segunda Guerra Mundial fosse evitada (SOUZA, 2015).

No que diz respeito à compreensão *crítica*:

[...] o indivíduo nega alguns valores ratificados pela sociedade, num processo que ocorre quando ele se percebe inserido num presente concatenado ao passado, mas que por sua vez, não dita mais as ordens, pois as estruturas estão em constantes mudanças, e tentar inserir o passado ou legitimar o presente somente através de seus exemplos não seria possível. (MARRERA; SOUZA, 2013, 1076).

⁶ Peter Gay, quando aduz acerca da literatura dominante e os arquétipos delas oriundos transmitidos através das gerações, afirma que eles “plasmam o inconsciente coletivo”. O mesmo pode ser dito, conforme Dutra, em relação ao modelo mítico do gaúcho herói: “Este *saber* ao ser assumido pela historiografia oficial com fidelidade acaba por ser incorporado ao cotidiano dos indivíduos: passa a ser patrimônio comum. (GAY, 1983 apud DUTRA, 2001, p. 71).

E continua: A historiografia tradicionalista, um dos responsáveis pela sobrevivência do mito do gaúcho herói, envolveu-o de tal forma numa aura sagrada, que colaborou de maneira definitiva para a sua legitimidade e perpetuação além-fronteiras. Seja encobrindo os aspectos negativos do gaúcho, seja exaltando e superestimando suas virtudes. Os mitos dominantes de uma sociedade, escreve Otavio Ianni, são sempre os mitos convenientes à preservação da estrutura, dos interesses materiais e conveniências sociais. “Escrever, dizer e ensinar que o gaúcho pegou em armas ‘heróicamente’ em 1835 tem muita importância, porque isto que é escrito, dito e ensinado ajuda a que aquilo que está por trás não venha à luz, de modo que a exaltação seja substituída pela reflexão”. (LOPEZ, 1985 apud DUTRA, 2001, p. 71).

Ou ainda, nas palavras de Lourençato (2012, p. 32), “o sujeito nega as tradições, regras, gerando mudanças em relação aos padrões culturais, produzindo novos padrões”.

Como exemplo, podemos citar a negativa de certos indígenas em realizar infanticídio⁷.

Por fim, temos a consciência do tipo *genética*.

Nesse caso, a consciência histórica atinge outro nível de compreensão, em que o indivíduo percebe que as vivências passadas ainda são válidas para o agir, mas devem ser analisadas de forma criteriosa, levando em consideração o que o presente, agora, dispõe. Aí se encontra toda a relatividade da tradição, dos exemplos e de sua prática, através da consciência crítica.

Os diferentes pontos de vista sobre os mesmos fatos são levados em consideração, porque fazem parte da relatividade temporal.

[...] a consciência do tipo genética ocorre quando o indivíduo está totalmente consciente do seu presente e de que está inserido em um mundo, onde seu presente é um reflexo *parcial* do que ocorreu no passado, de tal forma que o que passou não voltará a passar, mas que algumas continuidades permanecem, de modo que, nesse processo de conscientização, o indivíduo não nega o passado (como propõe a consciência crítica), nem tenta inserir ou legitimar o presente através do mesmo (conforme propõe a consciência tradicional e exemplar), mas estabelece uma síntese entre ambos. (MARRERA; SOUZA, 2013, p. 1076-7).

Segue transcrito quadro que apresenta as principais características das consciências históricas, trazido por Marrera e Souza (2013), com base nos ensinamentos de Jörn Rüsen:

⁷ “Criança com deficiência física, gêmeos, filho de mãe solteira ou fruto de adultério podem ser vistos como amaldiçoados dependendo da tribo e acabam sendo envenenados, enterrados ou abandonados na selva. Uma tradição comum antes mesmo de o homem branco chegar por lá, mas que fica geralmente escondida no meio da floresta”. (Disponível em: <<http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2014/12/tradicao-indigena-faz-pais-tirarem-vida-de-crianca-com-deficiencia-fisica.html>>. Acesso em: 2 mar. 2015). Tribos como os Suruwahás, Ianomâmis e Kamaiurás, praticam o infanticídio. Note-se que a legislação brasileira assegura essa prática com base na *tradição*.

Quadro 1. Principais características das consciências históricas

	<i>Tradicional</i>	<i>Exemplar</i>	<i>Crítica</i>	<i>Genética</i>
Experiência do tempo	Origem e repetição de um modelo cultural e de vida obrigatória	Variedade de casos representativos de regras gerais de conduta ou sistema de valores	Desvios de problematizadores dos modelos culturais e de vida atuais	Transformações dos modelos culturais e de vida alheios em outros próprios e aceitáveis
Formas de significação histórica	Permanência dos modelos culturais e de vida na mudança temporal	Regras atemporais de vida social. Valores atemporais	Rupturas das totalidades temporais por negação de sua validade	Desenvolvimento nos quais os modelos culturais e de vida mudam para manter sua permanência
Orientação da vida exterior	Afirmação das ordens preestabelecidas por acordo ao redor de um modelo de vida comum válido para todos	Relação de situações particulares com regularidades que se atém ao passado e futuro.	Delimitação do ponto de vista próprio frente às obrigações preestabelecidas	Aceitação de distintos pontos de vista em uma perspectiva abrangente do desenvolvimento comum
Orientação da vida interior	Sistematização dos modelos culturais e de vida por imitação – <i>role playing</i>	Relação de conceitos próprios a regras e princípios gerais. Legitimação do papel por generalização	Autoconfiança nas refutações de obrigações externas – <i>role playing</i>	Mudanças e transformação dos conceitos próprios como condições necessárias para a permanência e autoconfiança. Equilíbrio de papéis.
Relação com os valores morais	A moralidade é um conceito preestabelecido de ordens obrigatórias; a validade moral é inquestionável	A moralidade é a generalidade de obrigação dos valores e dos sistemas de valores	Ruptura do poder moral dos valores pela negação da validade	Temporalização da moralidade. As possibilidades de um desenvolvimento posterior se convertem em uma condição de moralidade
Relação com o raciocínio moral	A razão subjacente aos valores é um suposto efetivo que permite o consenso sobre questões morais	Argumentação por generalização, referência a regularidades e princípios	Crítica dos valores e da ideologia com estratégia do discurso moral	A mudança temporal se converte em um elemento decisivo para a validade dos valores morais

Fonte: Barca, Martins e Schmidt (2010, p. 63 apud MARRERA; SOUZA, p. 1074-5)

Ao finalizar essas considerações sobre a consciência histórica, cabe salientar que as mesmas não se excluem, mas, pelo contrário, se complementam, são interligadas. Estão presentes nos indivíduos, queiram ou não, sendo, contudo, necessário um facilitador para que haja o despertar das duas últimas.

Paulo Freire (1996, p. 31) assim dispõe sobre a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica:

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

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do sendo comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade, mas não de essência. A curiosidade de camponeses com que tenho dialogado ao longo da minha experiência político-pedagógica, fatalistas ou já rebeldes diante da violência das injustiças, é a mesma curiosidade, enquanto abertura mais ou menos espantada diante de “não-eus”, com que cientistas ou filósofos acadêmicos “admiram” o mundo. Os cientistas e os filósofos superam, porém, a ingenuidade da curiosidade do camponês e se tornam epistemologicamente curiosos.

Acerca da transposição didática⁸, vigilância epistemológica e noosfera

O saber dito *científico* difere daquele saber denominado de *escolar*, porquanto possuem finalidades diferenciadas, assim que sendo uma das premissas básicas da ciência a divulgação do saber, este deve ser compartilhado, não só entre a comunidade científica, como para toda a sociedade.

Por óbvio, não se cogita como proveitoso na esfera do conhecimento, simplesmente “despejar” aquele novo saber sem qualquer critério, porque, por certo, não será absorvido como se pretende.

Com efeito, os docentes, ao preparar uma aula, ao trazer exemplos de fatos científicos para o cotidiano dos alunos, utilizando livros didáticos ou outros meios, quer tenham consciência ou não, estão sob o domínio da chamada *transposição didática*.

Podemos dizer que transposição didática é:

Instrumento através do qual transforma-se o conhecimento científico em conhecimento escolar, para que possa ser ensinado pelos professores e aprendido pelos alunos. Segundo Maura Dallan, da Fundação Victor Civita, “significa analisar, selecionar e inter-relacionar o conhecimento científico, dando a ele uma relevância e um julgamento de valor, adequando-o às reais possibilidades cognitivas dos estudantes.

Segundo estudiosos da educação, este termo foi introduzido em 1975 pelo sociólogo Michel Verret e teorizado por Yves Chevallard no livro *La Transposition Didatique*, onde mostra as transposições que um saber sofre quando passa do campo científico para a escola. Na obra, o pesquisador alerta para a importância da compreensão deste

⁸ O Termo “Transposição Didática” não difere, essencialmente de outros termos, como *imperialismo didático*, *mediação didática* ou *recomposição didática*. Contudo, utilizamos “Transposição Didática”, trazido por Chevallard por ser pioneiro e fértil teoricamente, conforme expõe Gabriel (2001, p. 3).

processo por aqueles que lidam com o ensino das disciplinas científicas. Dessa forma, Chevallard conceitua "transposição didática" como o trabalho de fabricar um objeto de ensino, ou seja, fazer um objeto de saber produzido pelo "sábio" ser objeto do saber escolar. (MENEZES; SANTOS, 2002).

Necessário ressaltar então que, em não se tratando de um conhecimento *puro*, porque é modificado, recortado, mais ou menos enfatizado, dividido e permeado por procedimentos didáticos, visando à apreensão como matéria escolar, deve sempre ser visto com reservas, isto porque o conteúdo de ensino tem por base o momento histórico/social onde são aplicados⁹.

Segundo Chevallard (1991 apud MATOS FILHO et al., 2008), a transposição didática é realizada através de uma *esfera pensante* abstrata a qual chamou de noosfera, utilizando-se do conceito apresentado por Teilhard de Chardin. É na noosfera que se encontram os produtos culturais, a linguagem, teorias, que no caso em tela são representados por técnicos, professores, cientistas, pesquisadores que se incumbem de escolher o que deve ser ensinado, e é óbvio, com qual sentido ideológico deve ser ensinado.

Daí o termo “vigilância epistemológica”:

[...] um poderoso recurso para se evitar a possível falsificação do saber de referência como consequência das várias transformações por que passa até chegar à condição de saber ensinado e/ou aprendido. Tal recurso deve estar presente em todo o processo de ensino. Trata-se de um questionamento sistemático que o professor propõe a si mesmo para evitar o ensino de fórmulas prontas de procedimentos estereotipados, caracterizados como “receitas”, ignorando a origem da história desse saber e a relação que ele mantém com o que lhe dá origem. Só assim a transposição didática fica livre das dúvidas e dos questionamentos a ela endereçados. (GRILLO et al., 1999, p. 5).

Transposição didática em ação e competência

Pois bem, para que se proceda à transposição didática, o saber sofre uma descontextualização, para, após, ser recontextualizado, despersonalizado, reorganizado em sequência progressiva e socializado.

Nesse sentido:

O saber é retirado de suas origens, da sua lógica original, deixa de pertencer a um lugar definido e é transformado em noções possíveis de aprendizagens especializadas. [...] é desligado do seu autor, do saber de referência e de sua produção histórica. Separa-se a pessoa do saber (autor e produto). [...] é cortado e reorganizado em outros saberes e outras modalidades, dentro de uma sequência progressiva, segundo especificidades curriculares, sociais, culturais e limites temporais. [...] passa por uma definição explícita em textos oficiais, é socializado e exposto a críticas de colegas, apresentado em livros, manuais e publicações. (GRILLO et al., 1999, p. 3).

Então, considerando a necessidade de todo esse aparato, podemos concluir que a transposição didática não se dá simplesmente através de um “resumo” daquele saber dito acadêmico.

⁹ Como exemplo, podemos citar o que diz Klanovicz (2012, p. 201): “Apesar de muitos dos intelectuais brasileiros estarem empenhados na compreensão da história do Brasil e do mundo, a evolução do pensamento social brasileiro demorou a atingir os livros destinados às escolas de primeiras letras e secundárias. Muito do elitismo tolo, dos preconceitos e do machismo preponderante na sociedade eram ratificados pelos compêndios escolares de história”.

Também o professor, como já dissemos, ao preparar uma aula e ao colocar em prática aquele trabalho, pratica a transposição didática, agora denominada interna¹⁰.

A partir disso, podemos dizer que os professores, além de lidar com o conhecimento científico, também realizam o caminho alhures descrito, com base no que já foi prescrito na chamada *noosfera*, e devem fazê-lo com *competência*.

Ocorre que *competência*, no sentido desse estudo, não se confunde com a “competência” amiúde utilizada no campo profissional das empresas. Essa *competência* diz mais respeito a “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. (PERRENOUD, 1999, p. 7).

Além do conhecimento, a competência abrange também a capacidade de mobilização dos recursos disponíveis ao docente a fim de transmitir o conhecimento, sejam esses recursos saberes pessoais, públicos, acadêmicos, do senso comum, experiências etc. Criatividade.

Nas palavras de Perrenoud (2002, p. 181):

[...] mobiliza saberes declarativos (que descrevem o real), procedimentais (que prescrevem o caminho a ser seguido) e condicionais (que dizem em que momento deve se realizar determinada ação, chamados saberes da experiência). Entretanto, o exercício de uma competência é mais do que uma simples aplicação de saberes; ela contém uma parcela de raciocínio, antecipação, julgamento, criação, aproximação, síntese e risco. O exercício da competência põe em andamento nosso *habitus* e, sobretudo, nossos esquemas de percepção, de pensamento e de mobilização dos conhecimentos e informações que memorizamos.

Em outro estudo relata que “A competência ao mesmo tempo que mobiliza a lembrança das experiências passadas, livra-se delas para sair da repetição, para inventar soluções parcialmente originais, que respondem, na medida do possível, à singularidade da situação presente”. (PERRENOUD, 1999, p. 31).

O saber docente

Como sabemos, os professores em seu mister, na sala de aula, frequentemente enfrentam situações adversas, sobretudo em relação a motivação do corpo discente, e nesse contexto é que urge uma necessária modificação de conceitos em relação ao *saber docente*, isto porque, um professor de matemática, não ensina somente a matemática. O professor de história, em que pese seu aparato da formação, não transmite somente conhecimentos de história.

Em estudo referente ao conceito de competência na prática social, Santos (2006, p. 6) diz que:

No paradigma da racionalidade técnica os professores aparecem como meros transmissores de um saber produzido na academia, e que, de uma certa forma, são distorcidos ou transformados em saber inferior pela prática docente. Esse profissional é capacitado por competências técnicas que o gabaritam a adequar o saber erudito ao nível dos jovens alunos. Portanto, os saberes que estão postos em jogo na atividade do professor, não são produzidos, nessa concepção, pelo profissional docente. Essa perspectiva é responsável pela desvalorização do papel do professor como se essa adequação do conhecimento significasse uma distorção de tal ordem que o tornasse inferior à sua origem acadêmica.

¹⁰ “A noção de cadeia de transposição didática (Chevallard, 1991) designa o conjunto das transformações sofridas pelos conteúdos culturais em seu processo de escolarização, da elaboração dos programas às escolhas do professor sozinho em sua sala de aula”. (PERRENOUD, 2002, p. 73).

Chegamos, como corolário lógico, ao que se pode entender como “saber docente”, que significa mais do que aquele saber acadêmico, e sim um saber multifacetado, sistêmico¹¹, interdisciplinar, que abrange conhecimento das disciplinas, mas também dos currículos e da experiência: “[...] o saber docente se compõe na verdade de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes profissionais (compreendendo as ciências da educação e a pedagogia) e os da experiência” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 216).

Não significa, portanto, reconhecer no professor um mero repetidor ou um técnico, porquanto a profissão exige bem mais do que o conhecimento acadêmico.

Saber docente e motivação

Também é sabido que o ser humano necessita de momentos de descontração tendo em vista sua ampla capacidade de criação e adaptação em diferentes níveis, que não se encerram unicamente nas funções profissionais ou de estudo, tratando-se de um pré-requisito para qualidade de vida e, portanto, faz parte do núcleo vital da pessoa humana, tal como a alimentação, o sono.

Como fator instintivo, também observado em animais, as brincadeiras são motivacionais para o desenvolvimento da pessoa como ser humano. Nesse sentido, Bzuneck (2004) afirma que a motivação tem sido entendida ora como um fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como um processo. Mas, de um modo geral entre os pesquisadores existe uma concordância quanto à influência desses fatores psicológicos ou do processo, em qualquer atividade humana.

Nesse contexto, cabe ressaltar que a motivação intrínseca¹² mesmo sendo considerada uma propensão inata e natural, também pode ser influenciada pelo ambiente, sobretudo o ambiente escolar. Um indivíduo intrinsecamente motivado, procura novidade, entretenimento, satisfação da curiosidade, oportunidade para exercer novas habilidades e obter domínio.

Sobre a motivação no contexto escolar, refere Guimarães (2004, p. 37-38):

[...] é evidente que os alunos aprendem por gostarem ou estarem interessados por determinado assunto, mas também podem aprender por almejam altas notas, aprovação escolar ou agradar pais e professores. Em relação à promoção da motivação intrínseca no ambiente escolar a autora levanta uma questão que para a pesquisadora se configura na espinha dorsal da presente pesquisa: Portanto, quais são, então, os argumentos para se privilegiar a motivação intrínseca dos alunos para as atividades escolares? Com outras palavras perguntamos: Como promover a motivação intrínseca nas aulas de História? Uma vez que, a autora afirma que se envolver em uma atividade por razões intrínsecas gera maior satisfação e há indicadores de que esta facilita a aprendizagem e o desempenho acadêmico dos alunos.

¹¹ “A história das ciências não se restringe à da constituição e proliferação das disciplinas, mas abrange, ao mesmo tempo, a das rupturas entre as fronteiras disciplinares, da invasão de um problema de uma disciplina por outra, de circulação de conceitos, de formação de disciplinas híbridas que acabam tornando-se autônomas; enfim, é também a história da formação de complexos, onde diferentes disciplinas vão ser agregadas e aglutinadas”. (MORIN, 2002, p. 107).

¹² Muitas são as teorias acerca da motivação no ambiente escolar (Associacionista, Cognitivista, Motivacional e Psicanalítica, entre outras). O presente estudo tem como parâmetros os pressupostos das teorias da motivação intrínseca/extrínseca e de metas de realização. Para aprofundamento, vide GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

Crianças e adolescentes, principalmente, necessitam de motivação no contexto escolar a fim de que o aprendizado seja eficaz.

É necessário inovar, substituindo antigas práticas, com o auxílio da modernidade e novas tecnologias, que estão à disposição. Motivar o estudante através do que lhe é acessível e interessante para que o aprendizado seja eficaz, (re)transformar velhos paradigmas e considerar o estudante como sujeito de seu próprio aprendizado, de uma forma divertida e interessante, sabendo que os resultados de seu desempenho dependem de seus esforços.

Um das formas de trazer essa motivação é a utilização da tecnologia, visando estabelecer uma relação entre o presenteísmo que reina nessa geração, com o passado, através do estudo da História, sendo certo que o estudante, no desejo de buscar conhecimento além daquele que a tecnologia lhe oferece, buscará subsídios em livros e outras mídias a respeito do assunto abordado, passando a ser atraído pelo saber histórico, em um ciclo sistêmico e autopoietico, apenas pelo prazer e curiosidade, e a partir daí, se aproximará das consciências históricas, ditas críticas e genéticas.

Em outras palavras, considerando a perspectiva interacionista, o processo de conhecimento tem sua gênese em uma relação entre o sujeito cognoscente e o objeto a ser conhecido, não devendo ser privilegiado nenhum desses dois polos, mas sim a própria interação que se estabelece entre ambos, a relação em si, que permite modificações em um e em outro, em que pese alguns autores ditos interacionistas darem maior atenção, ora ao sujeito, ora ao objeto.

Para Vygotsky, a aquisição do conhecimento não reside, conforme diz Piaget, dentro do sujeito, tampouco fora dele. Reside na interação do sujeito com o seu meio, através da aquisição de significados.

Segundo esse representante da corrente interacionista, o aprendizado depende intimamente de uma relação entre aquele que aprende com aquele que ensina, trazendo à baila o que se entende por mediação, e essa mediação não se dá, por óbvio, unicamente com a pessoa do outro, mas também com a interação com signos, símbolos culturais e objetos, havendo a intervenção de um elemento intermediário nessa relação. O professor.

Transportando o conceito para a área pedagógica, é possível dizer que o mediador é aquele que propicia a ação pedagógica, como uma ponte entre o aluno e as fontes de conhecimento e essa ação pedagógica se utiliza de instrumentos e signos.

Por isso, referimos, alhures, que o saber docente não se insere somente naquele saber acadêmico. Esse saber abrange vários saberes de diferentes fontes e que devem ser usados no processo de mediação como fator de motivação. Entre esses saberes está a utilização de novas tecnologias e a forma de sua utilização.

Aliás, pedimos vênias para transcrever parte do Parecer CNE/CP 9/2001, que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena:

Se o uso de novas tecnologias da informação e da comunicação está sendo colocado como um importante recurso para a educação básica, evidentemente, o mesmo deve valer para a formação de professores. No entanto, ainda são raras as iniciativas no sentido de garantir que o futuro professor aprenda a usar, no exercício da docência, computador, rádio, videocassete, gravador, calculadora, internet e a lidar com programas e softwares educativos. Mais raras, ainda, são as possibilidades de desenvolver, no cotidiano do curso, os conteúdos curriculares das diferentes áreas e disciplinas, por meio das diferentes tecnologias
De um modo geral, os cursos de formação eximem-se de discutir padrões éticos de-

correntes da disseminação da tecnologia e reforçam atitudes de resistência, que muitas vezes, disfarçam a insegurança que sentem os formadores e seus alunos-professores em formação, para imprimir sentido educativo ao conteúdo das mídias, por meio da análise, da crítica e da contextualização, que transformam a informação veiculada, massivamente, em conhecimento. Com abordagens que vão na contramão do desenvolvimento tecnológico da sociedade contemporânea, os cursos raramente preparam os professores para atuarem como fonte e referência dos significados que seus alunos precisam imprimir ao conteúdo da mídia. Presos às formas tradicionais de interação face a face, na sala de aula real, os cursos de formação ainda não sabem como preparar professores que vão exercer o magistério nas próximas duas décadas, quando a mediação da tecnologia vai ampliar e diversificar as formas de interagir e compartilhar, em tempos e espaços nunca antes imaginados. Urge, pois, inserir as diversas tecnologias da informação e das comunicações no desenvolvimento dos cursos de formação de professores, preparando-os para a finalidade mais nobre da educação escolar: a gestão e a definição de referências éticas, científicas e estéticas para a troca e negociação de sentido, que acontece especialmente na interação e no trabalho escolar coletivo. Gerir e referir o sentido será o mais importante e o professor precisará aprender a fazê-lo em ambientes reais e virtuais. (BRASIL, 2001, p. 24).

Tecnologias no ensino de história

Toda a mudança gera resistência, mormente no que tange à história e seu ensino, conservador por natureza e objeto de uma variada gama de intervenções ideológicas.

O que dizer então de uma eventual incursão no universo da tecnologia, no sentido de se transferir conhecimento? Não estaríamos nos furtando, à toda evidência, de reconhecer que hodiernamente, as relações sociais são permeadas por diversas mídias, sendo possível concluir, notadamente, que se trata de uma sociedade baseada na cultura das mídias.

Por que então, ainda se continua, no afã de transmitir o conhecimento/consciência histórica, utilizando-se métodos ditos tradicionais de ensino da disciplina de História, como história factual, linear, narrativa e positivista? Por que da resistência a novas formas, novos métodos, desconstruindo velhos paradigmas, e, na medida do possível, velhas ideologias?

Arruda (2013, p. 267), citando Hobsbawm, expende que:

São atribuídas resistência às tecnologias quando há mudanças de cunho social em sua aplicação (como transformações nas relações de poder da escola, por exemplo). Entretanto, o grande paradoxo da resistência é que as tecnologias que promovem a ampliação de nossas capacidades físicas e constroem uma sensação de melhoria em nossas condições técnicas promovem também alterações de âmbito cultural e social.

Nesse mesmo sentido, e em relação à resistência a novos paradigmas, asseveram Dauwe e Jungblut (2011, p. 166):

Existem inúmeras iniciativas individuais e coletivas, através de estudos, pesquisas, debates, produções acadêmicas que visam à mudança e à incorporação ao ensino das novas abordagens que resgatam a história numa perspectiva crítico-inovadora, desde a sua concepção aos seus métodos. Essa perspectiva de mudança vem tentando colocar professores e alunos como sujeitos ativos nesse processo.

Mas, como confrontar a utilização de tecnologia com uma rotina já arraigada, no sentido de que a aula em história “deve” ser factual, narrativa e positivista¹³?

¹³ No sentido de que ainda se leciona a história das personalidades vencedoras como sendo a história “certa”.

A questão se situa no que já comentamos acerca das competências e formação. Para Silva (1995, p. 83-4):

Enquanto graduados em história têm dificuldades para se assumirem como historiadores, muitos historiadores que lecionam em universidades não se vêem como professores. Reforçam o descompromisso do ensino com o prazer da história para todos, deixando de assumir responsabilidades na preparação de seus próprios alunos para ensino e pesquisa, desqualificando-os por não saberem línguas estrangeiras nem técnicas de pesquisa e estudo (em lugar de reconhecerem o aprendizado dessas e outras habilidades como tarefas da universidade). Contribuem assim, para a reprodução ampliada daquela desqualificação. Na medida em que a escola não é encarada como patrimônio histórico, legitima-se mais a degradação do ensino, com prédios e equipamentos destruídos ou escondidos por outdoors, professores pessimamente remunerados, obrigados a fazer sofridas greves, alunos sem aprender e altos estudos apropriados por minorias muito ocultas.

A par de tudo isso, e ainda assim, impende salientar que as competências e formação devem abarcar *não apenas* a função facilitadora da tecnologia, diretamente ligada ao docente, na planificação da aula e na sua exposição – porque de nada adianta simplesmente utilizar-se de *data show*, se aquilo que é transmitido pelo equipamento se trata de um resumo do resumo do livro didático, por exemplo.

Evidentemente, o uso da tecnologia não é sinônimo de eficiência na aprendizagem, mas, indubitavelmente não pode deixar de ser “uma alavanca de inovações pedagógicas a serviço da construção de saberes” (ALAVA 2002, p. 14), que aliada às competências, vem enriquecer a discussão sobre o conteúdo estudado.

Considerando que os processos de aprendizagem não ocorrem tão somente no espaço escolar, mas além dele, resta claro que a multiplicidade de informações que as diversas mídias dispõem, geram um conhecimento assistemático e não necessariamente aprendido em sentido próprio e apreensão de conteúdo, por consequência, ressaltamos o papel do ambiente escolar, da interação entre aluno e professor, que deve possuir competências e formação tais que permitam a sistematização daquela gama de informações.

Pois bem, ao se pensar em tecnologia automaticamente fazemos um *link* para o “computador”. Contudo, *tecnologia* não se encerra na utilização do computador.

Além, é claro, da rapidez no acesso à informação que computador oportuniza, podemos elencar, por exemplo, e dentro das limitações desse estudo, também a utilização de videogames, filmes e música, como fatores tecnológicos de motivação no ensino de História.

Video games

De acordo com Débora El-Jaick Andrade (2007, p. 92),

Johan Huizinga dedicou seu livro *Homo ludens* a caracterização do jogo, não apenas como parte integrante da cultura, mas como precedente a ela. O jogo é entendido como uma função significativa que confere sentido à ação, e se baseia na manipulação de imagens, de certa imaginação da realidade. De acordo com o autor, o jogo se destaca da vida comum posto que é uma atividade temporária e de duração limitada, situando-se fora da satisfação imediata das necessidades. É atividade livre em que os participantes entram espontaneamente, mas embora seja tomada como “não séria”, efetua-se sempre no maior espírito de seriedade. No jogo há beleza, harmonia, ritmo, que inspiram fascínio, tensão, alegria e divertimento, mas há também ordem e

as regras estabelecidas devem ser seguidas por todos. Uma vez quebradas as regras, destrói-se a ilusão do jogo.

Entre os jogos disponíveis, aqueles que apresentam uma realidade dita “virtual”, têm grande aceitação das crianças e adolescentes em idade escolar, e também de adultos¹⁴, e entre esses jogos, aqueles conhecidos como RTS ou *Real Time Strategy*, são os que propiciam uma maior gama de adaptações por parte do usuário.

Tratam-se de jogos eminentemente de estratégia em tempo real, utilizam computadores, e se baseiam em alianças, construção, aniquilação, desenvolvimento e manutenção de sociedades, lastreando-se na História:

Muitos dos jogos RTS têm como roteiro principal a História. Grande parte deles focam o desenvolvimento do jogador por meio da “evolução” de estruturas, tecnologias, exércitos, pesquisas etc. [...]. Dentre os jogos com foco na História, podem-se indicar: *Rise of Nations*, *Age of Mythology*, *Empire Earth*, *World in Conflict* e [...] *Age of Empires I, II e III*. (ARRUDA, 2009, p. 79).

Com efeito, o jogo *Age of Empires*, por exemplo, em sua terceira edição, se ambienta em cenários históricos entre os séculos XVI e XIX. O jogador pode escolher “civilizações” que se dividem entre Europa Ocidental, Europa Oriental, Árabe, Asiática e Pré-colombianas, e de acordo com cada escolha, são estabelecidas características sociais, econômicas, culturais, além de religiosas.

Sob esse mesmo aspecto, o jogo *Making History* é outro exemplo nessa linha. Aborda a II Guerra Mundial, colocando o jogador como um dos líderes dos países em conflito, e, em consequência, com o poder de realizar alianças e definir estratégias – relacionadas *ou não* com os acontecimentos históricos. Isto é, o *game* possibilita uma abertura na criatividade do jogador, voltando-se a possibilidade de, digamos, alianças inusitadas, com desfecho incerto¹⁵.

Além desses, também o jogo *World in Conflict*, que apresenta situação em que a URSS, no final do século XX, invade a Europa e os Estados Unidos, para tanto, são utilizadas pesquisas históricas sobre a Guerra Fria, Pacto de Varsóvia e Otan, visando convencer o jogador da verossimilhança dos fatos.

O jogo segue uma história alternativa, em que a Guerra Fria não terminou em 1989. Durante a década de 80, a União Soviética se encontrava incapaz de competir com os EUA por causa de sua economia falida e desorganizada. Fundos para programas nucleares Soviéticos e para arsenais bélicos convencionais tornavam-se escassos. Isso levou a cortes constantes no setor civil, o que levou a grandes fomes e faltas de suprimentos. Como resultado, o partido comunista Soviético decide chantagear a Europa Ocidental. Se os Europeus não cederem a ajuda de que os soviéticos tanto necessitam, eles invadirão a Europa e tomarão a ajuda à força.

A OTAN viu a ameaça soviética como um mero blefe e tentou organizar um fim à crise através de meios diplomáticos. Enquanto a crise continuava, os aliados soviéticos do Pacto de Varsóvia aumentaram seu nível de prontidão militar, forçando a OTAN a fazer o mesmo. Os soviéticos eventualmente invadem a Alemanha Ocidental e encontram uma OTAN despreparada. Enquanto as batalhas continuam, forças americanas

¹⁴ “[...] não se trata de uma brincadeira de criança. Dados dos Estados Unidos e Inglaterra demonstram um aumento considerável, ao longo dos últimos anos, de jogadores com idade entre 25 e 40 anos de idade. A idade destes adultos tem um reflexo temporal próximo ao da explosão comercial dos *video games* (década de 1970), ou seja, as crianças que jogam videogames tendem a manter este hábito quando entram na fase adulta. (ARRUDA, 2009, p. 12).

¹⁵ De fato, o historiador não trabalha com o “e se ...”. Mas trata de estrutura narrativa que atia a curiosidade e chama a atenção. Nesse sentido, vide os textos trazidos pela revista *Super Interessante* (Ed. Abril) que tem trazido em suas páginas interessantes situações nos ensaios intitulados *E se ...*

chegam para ajudar a OTAN com forças renovadas, que conseguem pelo menos conter o avanço Soviético. (Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/World_in_Conflict>. Acesso em: 30 mar. 2015).

Cabe notar que os níveis de dificuldade assim como os enredos desses jogos, crescem exponencialmente, o que faz com o que o *gamer* tenha que buscar subsídios em outros locais (características sociais, econômicas, religiosas e culturais na Europa Ocidental? Europa Oriental? América Pré-Colombiana? Líder de país em plena II Guerra Mundial? Alianças com quais outros países? Guerra Fria, Pacto de Varsóvia e Otan?).

Como diz Johnson (2005, p. 24 apud ARRUDA, 2009, p. 115),

A medida mais nítida dos desafios cognitivos propostos pelos jogos modernos é o tamanho absoluto da indústria artesanal dedicada à publicação de manuais de jogos, algumas vezes, chamados de acompanhamento, que fornecem explicações detalhadas e o passo a passo de como concluir o jogo que está atualmente torturando você.

Pertinentes, portanto, as interrogações trazidas por Arruda, quando traz à baila o tempo gasto pelos jogadores nas leituras de manuais e subsídios para entender o enredo dos jogos, em relação aos discursos que lançam a diminuição progressiva de leituras realizadas pelas novas gerações.

Diz ele:

O que leva o jogador a efetuar a leitura de um livro de história antiga, por exemplo, para compreender melhor o universo dos mitos egípcios e nórdicos que estão presentes em jogos como *Age of Mythology*? Esse mesmo jogador tem desenvoltura para procurar autonomamente os materiais indicados pelo professor no interior da escola? (ARRUDA, 2009, p. 115).

Na situação em apreço, portanto, releva salientar que para existir a verossimilhança necessária, os jogos utilizam-se de narrativas históricas, assim que também se utilizam de uma historiografia própria, já que permitem ao jogador trilhar por outros caminhos que não aqueles apresentados pela própria História (URSS invadindo a Europa Ocidental...). Novas perspectivas com a possibilidade de se visualizar os seus novos resultados (ARRUDA, 2009).

Filmes

Entre as tecnologias utilizadas no ambiente escolar, mormente em aulas de História, os filmes são, hodiernamente os mais aceitos, seja pela atração que exercem sobre o expectador, seja pelo fácil acesso através de locadoras e distribuidoras, além de utilizarem para exibição equipamentos relativamente simples (*home theaters*, aparelhos de CD, computadores, *tablets*, celulares etc), disponibilizados em várias escolas.

Todavia, não foi sempre assim, até porque o surgimento do cinema é contemporâneo de uma época em que a História e a forma de ensiná-la baseava em parâmetros outros, fontes que deveriam ser utilizadas conforme ditado pela Escola Metódica¹⁶, e a resistência na utilização de

¹⁶ Seu principal expoente foi Leopold von Ranke, positivista, que visando transformar a história em ciência, a ela tentou adaptar as leis naturais e o empirismo, no sentido, por exemplo, de que as fontes históricas seriam necessariamente documentos oficiais, que garantiriam a objetividade e a validade científica.

outras formas de fontes históricas era grande.

Foi a partir dos estudos apresentados pela *Annales*, que passaram a utilizar novas fontes, novos objetos, novas abordagens, novas linguagens para o estudo da História, e entre essas novas abordagens, os filmes.

Na verdade, tendo em vista que a História tem sua própria história, impende ressaltar que a utilização de filmes como fontes históricas foi sendo adaptada no decorrer do tempo – a princípio a exigência era de que os filmes retratassem a própria realidade, como documentários, em uma visão ainda extremamente positivista.

Nesse sentido:

A aceitação do filme como documento resulta do abandono da concepção de História da escola metódica, concepção esta que tem sua ruptura marcada, sobretudo a partir da obra de Marc Bloch e Lucien Fèbvre e da fundação da revista *Annales: Anais de História Econômica e Social*. Este grupo pode ser apontado como responsável pelo desenvolvimento de um novo modo de produção historiográfica, no qual o historiador fabrica seu objeto e ele mesmo é sujeito na produção da História: constrói e recorta seu objeto de estudo. Com isso, a concepção de que é possível que a *verdade* absoluta e atemporal surja dos estudos de história sofreu um forte abalo. O restabelecimento da verdade dos fatos à sua realidade original, o fetichismo dos acontecimentos passou a ser combatido pelos críticos da História "historicizante", que propunham a História-problema como substituta da História dos reis, tratados e batalhas. (ABUD, 2003, p. 185).

Importante ressaltar a existência de três aspectos relativos ao cinema e a história: história do cinema, história no cinema, e cinema na história.

A primeira ocupa-se da historiografia do cinema, vista como uma disciplina de metodologia própria, tal qual a história da literatura, história da música, história do teatro e assim por diante. A segunda utiliza os filmes como meio de representação do passado, quando, então, os filmes são vistos como fontes documentais para a história. O terceiro e último, apresenta o papel do cinema na história, ou seja, sua propaganda política, a ideologia que passa, o conteúdo sociopolítico e cultural expresso na imagem. (DAVID, 2010, p. 3 apud DAUWE; JUNGBLUT, 2011, p. 170).

De fato, “a imagem não ilustra nem reproduz a realidade, ela a constrói a partir de uma linguagem própria que é produzida num dado contexto histórico” (SALIBA, 1997, p. 117), assim como os documentos históricos, que sustentam o discurso do professor.

De posse da imagem o aluno poderá explorar o conteúdo ali transmitido, compará-lo, relacioná-lo, enfim, analisá-lo de modo efetual, crítico, construindo consciência histórica.

Como ensina Abud (2003, p. 190):

A linguagem própria da imagem auxiliará na construção do conhecimento histórico do aluno, construção esta que passa por elaboração de operações mentais, para resultar em efeitos sociais, como os enumerados por Jean Peyrot, citado por Henri Moniot:

- transmitir uma memória coletiva, revista e corrigida a cada geração, que coloca o aluno diante de uma consciência coletiva;
- formar a capacidade de julgar – comparando sociedades em épocas diferentes, e a existência delas ao mesmo tempo em locais diferentes – que tem como efeito social o desenvolvimento do espírito crítico e da tolerância;
- analisar uma situação – aprendendo a isolar os componentes e as relações de força de um acontecimento ou de uma situação – que leva ao refinamento do espírito, antídoto ao simplismo de pensamento;

-
- formar a consciência política como instrumento de coesão social, memória de um grupo que toma consciência de um destino comum.

Existem inúmeros filmes que podem ser utilizados nesse contexto, como por exemplo:

1492 A CONQUISTA DO PARAÍSO (1492 Conquest of Paradise), Estados Unidos, 1992, 154 min., direção de Ridley Scott, Paramount Pictures. Conteúdos: grandes navegações; Inquisição; descobrimento da América.

DESMUNDO, Brasil, 2003, 101 min., direção de Alain Fresnot, Columbia Filmes. Conteúdos: Brasil-Colônia; escravidão indígena, sociedade colonial.

CARLOTA JOAQUINA — PRINCESA DO BRAZIL, Brasil, 1995, 100 min., direção de Carla Camuratti, Europa Vídeo. Conteúdos: a vinda da família real portuguesa para o Brasil; guerras napoleônicas; o período que antecede a independência.

FORREST GUMP, EUA, 1994, 142 min., direção de Robert Zemeckis, Paramount Filmes. Conteúdos: história dos Estados Unidos dos anos 1960 e 1970; movimento hippie; guerra do Vietnã; caso Watergate; racismo; aids.

GUERRA DO FOGO (La Guerre du Feu), França, 1981, direção de Jean-Jacques Annaud, Fox Home Vídeo. Conteúdos: pré-história, descobrimento da tecnologia do fogo; origem da linguagem humana.

O DESCOBRIMENTO DO BRASIL, Brasil, 1937, direção de Humberto Mauro, 90 min., D.F.B. (Distribuidora de Filmes Brasileiros). Conteúdos: descoberta do Brasil; o processo de expansão marítima e comercial portuguesa nos séculos XV e XVI.

TEMPOS MODERNOS (Modern Times), Estados Unidos, 1936, 87 min., direção de Charles Chaplin, United Artists. Conteúdos: fordismo; revolução industrial; movimento proletário; industrialização e urbanização.

(Disponível em: <<http://www.revistaescola.abril.com.br/formacao/filme-aula-historia-423034.shtml>>. Acesso em 31 mar.2015).

Música

As relações existentes entre o ser individual e a sociedade na qual vive, já mencionadas alhures como se tratando de *representações sociais*, e que permitem a construção do conhecimento, cada vez mais são intermediadas pela comunicação de massa, que por sua vez, se utiliza, amiúde de representações e simbologias.

O indivíduo, através de uma série de interações, acaba por criar conceitos espontâneos sobre um determinado tema, que poderão ser utilizados, através da mediação, como formadores de conceitos científicos – essa mediação se dá através da utilização de outros conceitos, que para a formação de uma consciência histórica, são reconhecidos como “empatia histórica” e a “evidência”.

Conforme Lee (2003, p. 19-36), “a empatia histórica pode melhor ser entendida como uma realização – algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que os agentes fizeram”.

Já Ashby (2003, p. 37) afirma que a evidência “encoraja os vários tipos de materiais que o passado deixou para trás, a fazer e a responder questões que visam interrogar e avaliar fontes em relação a investigações particulares e no contexto da sociedade que as produziu”.

Podemos considerar esses materiais como *fontes*, conforme a historiografia dos Annales, devendo ser utilizadas com critério, no sentido de propiciarem o desenvolvimento cognitivo.

Entre tais fontes, há a música.

Como afirma Abud (2003, p. 315):

Um trabalho com a linguagem expressa em canções foge ao convencional em sala de aula. Seu propósito é auxiliar o aluno a construir o conhecimento histórico a partir de documentos diferenciados dos costumeiramente presentes nas aulas e, por isso, sua utilização está relacionada a propostas alternativas de organização de conteúdos. Os diferentes temas tratados na canção [...] podem sugerir ao professor novos roteiros de organização de conteúdos a serem desenvolvidos, desviando-se de propostas guiadas exclusivamente pela cronologia, predominante nos manuais didáticos, mesmo naqueles que se apresentam como portadores da “história integrada”.

Com efeito, essa metodologia utiliza não só a letra da música como fonte histórica (registro), como também a própria composição musical utilizada em certa época, o que permite uma abrangência maior daquele fato histórico, permite a realização de conceitos espontâneos e sua aproximação com conceitos científicos, permite “que o aluno se aproxime das pessoas que viveram no passado, elaborando a compreensão histórica”. (ABUD, 2003, p. 316).

À guisa de exemplo, músicas no estilo Rock e Folk de artistas consagrados internacionalmente (por exemplo, Rush, U2, Sabaton, Genesis, Creedence, entre vários outros), podem ensejar ótimo aproveitamento na questão ensino/aprendizagem.

Rush

Manhatan Project – Apresenta nuances do Projeto Manhattan, reunião de cientistas para desenvolvimento de armas nucleares e o fato de sua utilização modificou o mundo para sempre. Nota-se na letra indicação do tempo (Segunda Guerra Mundial); um homem, cientistas (Albert Einstein, J. Robert Oppenheimer); um lugar (Los Alamos, novo México) e um homem (Paul Tibbets, piloto do avião Enola Gay):

[...] Imagine onde estava o homem que começou tudo isto.
O piloto do Enola Gay voando para longe da zona de impacto, naquele dia de agosto todos os poderes que ainda estavam por vir, e o curso da história estariam mudados para sempre (PEART, 1985, tradução livre).

Witch Hunt – Se refere à Idade Média, inquisição, perseguição dos diferentes, “bruxas”:

Eles dizem que há estranhos que nos ameaçam
Em nossos imigrantes e infiéis
Eles dizem que há uma singularidade muito perigosa
Em nossos teatros e prateleiras de livrarias
E que aqueles que sabem o que é melhor para nós
Devem erguer-se e salvar-nos de nós mesmos
(PEART, 1981, tradução livre).

Iron Maiden

Alexander the Great – Apresenta biografia de Alexandre, o Grande, seus feitos, seu império:

Aos dezenove anos tornou-se o rei da Macedônia
E jurou libertar toda a Ásia Menor
Pelo mar Egeu em 334 antes de Cristo
Derrotou completamente os exércitos da Pérsia
[...].
Rei Dário III, derrotado, fugiu da Pérsia
Os Simérios se renderam no rio Jaxartes
Os Egípcios sucumbiram também ao rei Macedônio
E ele fundou a cidade chamada Alexandria.
(HARRIS, 1986, tradução livre).

Sabatón

Smoking Snakes – A música conta a história real de três pracinhas brasileiros (Geraldo Baêta da Cruz, 28 anos, natural de Entre Rios de Minas, Arlindo Lúcio da Silva, de 25, de São João del Rey, e Geraldo Rodrigues de Souza, de 26, de Rio Preto, na Zona da Mata), que morreram como heróis na cidade italiana de Montese, quando se viram frente a frente com uma companhia alemã composta de aproximadamente 100 homens. Eles receberam ordens para se render, mas continuaram em combate até ficarem sem munição e serem mortos.

O detalhe é que, em vez da vala comum, mereceram as honras especiais do Exército alemão. Admirado com a coragem e resistência do trio, o comandante nazista mandou enterrá-los e colocar, sobre a cova, uma cruz e placa com a inscrição: “Drei Brasilianische Helden” ou “Três Heróis Brasileiros”¹⁷:

Longe, longe de casa, para uma guerra
Lutam em solo estrangeiro e
Longe, no desconhecido, contem seu conto
Sua história esquecida
Cobras fumantes, eterna é sua vitória
[...].
Ergam-se do sangue dos seus heróis
Vocês, foram os únicos que se recusaram a se render
Os 3, escolheram morrer ao invés de fugir
Saibam que a sua memória
Será cantada por um século
(BRODÉN, 2014, tradução livre).

Considerações finais

A aquisição da consciência histórica pode e deve ser facilitada através da mediação realizada pelo professor, através de critérios advindos não só da sua experiência acadêmica, como também de sua própria vivência. Um saber multifacetado, sistêmico, interdisciplinar, que abrange conhecimento das disciplinas, mas também dos currículos e da experiência.

Frente a esse desafio, na busca de meios para superação da simples consciência histórica tradicional, para uma consciência crítica e ética, onde a curiosidade ingênua deixa espaço para a criticidade, cabe ao docente inovar, substituindo antigas práticas, com o auxílio da modernidade e novas tecnologias, que estão, não só a sua disposição, como, principalmente disponíveis ao corpo discente no seu dia a dia. Motivar o estudante através do que lhe é acessível e interessante

¹⁷ Disponível em: <<https://chicomiranda.wordpress.com/2011/07/12/tres-herois-brasileiros/>>. Acesso em: 8 abr. 2015.

para que o aprendizado seja eficaz, (re)transformar velhos paradigmas e considerar o estudante como sujeito de seu próprio aprendizado, de uma forma divertida e interessante, sabendo que os resultados de seu desempenho dependem de seus esforços, mas que esses esforços podem ser de todo agradáveis, como ouvir e interpretar uma música, passar por uma fase de um jogo, ou simplesmente assistir a um filme com outros olhos.

Com efeito, ao se unir a tecnologia, sobretudo em relação às mídias mencionadas, está se estabelecendo uma relação entre o momento presente, com o passado, através do estudo da História, sendo certo que o estudante, no afã de superar a máquina e até mesmo seu adversário, entender o contexto em que uma música ou filme foi concebido, buscará subsídios em livros e outras mídias a respeito do assunto abordado, passando a ser atraído pelo saber histórico, apenas pelo prazer e curiosidade. E nisso tudo, a presença humana sempre será imprescindível para um ensino proveitoso, porquanto, as bases para o aprendizado residem na interação social, que dá azo a apreensão do conhecimento e apropriação da cultura já existente, em um processo sistêmico que cria condições de possibilidade para que esse conhecimento se desdobre em novos conhecimentos, e por consequência, imprima diferentes concepções culturais e modificação do meio social. A utilização de ferramentas com sistemas multimídia abre novas possibilidades de interação e desdobramento de novos signos, mas essa utilização deve ser permeada, salientamos, pela atitude humana, na figura do professor/tutor que possibilitará condições ao aprendiz de superar suas expectativas, guardar conteúdos, engendrar conceitos e a partir de então vivenciar a plenitude da consciência histórica.

Referências

ABUD, Katia Maria. A construção de uma didática da história: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. **História**, Franca, v. 22, n. 1, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742003000100008>. Acesso em: 31 mar. 2015.

ALAVA, Seraphin. **Ciberespaço e formações abertas**: rumo a novas práticas profissionais. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALMEIDA, Custódio Luis S. de. **Hermenêutica e dialética**: dos estudos platônicos ao encontro com Hegel. Porto Alegre: Edipuc, 2002.

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Consciência histórica e cultura escolar**: um estudo das especificidades que atuam na construção do conhecimento histórico. Associação Nacional de História – ANPUH, XXIV Simpósio Nacional de História, 2007.

ANDRADE, Débora El-Jaick. O lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 13, p. 91-106, 2007.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. A formação do professor no contexto das tecnologias do entretenimento. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, n. 2, p. 264-80, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2993>>. Acesso em: 27 mar. 2015.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Jogos digitais e aprendizagens**: o jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínios históricos de jovens jogadores? UFMG/FaE, 2009. 238 f. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/847803/mod_resource/content/1/JOGOS%20DIGITAIS%20E%20APRENDIZAGENS%20de%20Eucidio%20Pimenta%20Arruda.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2016.

ASHBY, Rosalyn. Conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In: BARCA, Isabel (Org.). **Educação histórica e museus**. Braga: Centro de Investigações em Educação, Universidade do Minho, 2003.

BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. **Modernidade reflexiva**: trabalho e estética na ordem social moderna. São Paulo: Unesp, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001 de 8 de maio de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

BRODÉN, Joakim. Smoking Snakes. In: Sabaton. **Heroes**. [s.l.]: Nuclear Blast, 2014. CD, faixa 3.

BRUNO, Giordano. **Acerca do infinito, do universo e dos mundos**. São Paulo: Madras Editora, 2007.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno orientado a metas de realização. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, n. 6, v. 2, p. 93-112, 2001. Disponível em: <https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/revista_historia_regional39.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2016.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Paris: La Pensée Sauvage, 1991.

DAUWE, Fabiano; JUNGBLUT, César Augusto. **História do imperialismo**. Indaial: Uniaselvi, 2011.

DUTRA, Carlos Alberto dos Santos. **A outra face do Rio Grande**: ideologia e mitificação do gaúcho histórico. 2001. 87 f. Monografia (Especialização em História do Brasil) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2001. Disponível em: <<http://dutracarlito.com/t-outrafaca2001.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2015.

FERRO, Marc. **História vigiada**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: IBRASA, 1983.

FOUCAULT, Michel. **L'archéologie du savoir**. Paris: Gallinard, 1969.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GABRIEL, Carmem Teresa. **Usos e abusos do conceito de transposição didática** – considerações a partir do campo disciplinar de história. Anais do IV Seminário Perspectivas do Ensino de História, Ouro Preto, 2001. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/perspectivas/anais/GT0509.htm>>. Acesso em: 3 mar. 2015.

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica**. 2.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

GRILLO, Marlene et al. **Transposição didática**: uma criação ou recriação cotidiana. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação - Programa de Pós-graduação em Educação. 1999. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Formacao_De_Professores/Trabalho/02_29_00_TRANSPOSICAO_DIDATI-CA__UMA_CRIACAO_OU_RECRIACAO_COTIDIANA.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2016.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

HARRIS, Steve. Alexander the Great. In: Iron Maiden. **Somewhere in time**. Hilversum: Holanda: EMI, 1986. Vinil, lado B, faixa 8.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1971.

KLANOVICZ, Luciana R. Fornazari; SILVA, Thiago Rodrigo da. **História do Brasil republicano**. Indaial: Uniasselvi, 2012.

LEE, Peter. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel. (Org.). **Educação histórica e museus**. Braga: Centro de Investigações em Educação, Universidade do Minho, 2003.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

LOURENÇATO, Lidiane Camila. **A consciência histórica dos jovens alunos do ensino médio**: uma investigação com a metodologia da educação histórica. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação Comunicação e Artes. Departamento de Educação. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestredou/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012_-_LOURENCATO_Lidiane_Camila.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2015.

MARQUES, Joana Ganilho. **Museus locais**: conservação e produção da memória coletiva. Disponível em: <http://www.academia.edu/4224063/Museus_locais_conserva%C3%A7%C3%A3o_e_produ%C3%A7%C3%A3o_da_mem%C3%B3ria_coletiva>. Acesso em: 6 nov. 2014.

MARQUES, Antonio Carlos Conceição. **As tecnologias no ensino de história**: uma questão de formação de professores. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1415-8.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

MARRERA, Fernando Milani; SOUZA, Uirys Alves de. A tipologia da consciência histórica em Rüsen. **Revista Latino-Americana de História**, São Leopoldo, v. 2, n. 6, p. 1069-78, ago. 2013.

MATOS FILHO, Maurício A. Saraiva de et al. **A transposição didática em Chavellard**: as deformações/transformações sofridas pelo conceito de função em sala de aula. VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR – Educere e III Congresso Ibero-Americano. 2008. Disponível em: <[HTTP://www.pucpr.br/eventos/educere/educere 2008/anais/pdf/431_246.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere%202008/anais/pdf/431_246.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2015.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Transposição didática**. In: Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil. São Paulo: Midianix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=23>>. Acesso em: 3 mar. 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça feita**: repensar a reforma, repensar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**: Rio de Janeiro: Eduerje, 2001.

PEART, Neil. Witch Hunt (Part III of Fear). In: Rush. **Moving Pictures**. [s.l.]: Mercury, 1981. Vinil, lado B, faixa 6.

_____. Manhattan Project. In: Rush. **Power Windows**. [s.l.]: Mercury, 1985. Vinil, lado A, faixa 3.

PERRENOUD, Phillipe. **Construir as competências desde a escola**. Artmed: Porto Alegre, 1999.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Artmed: Porto Alegre, 2002.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

SALIBA, E. T. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo de imagens. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

SANTOS, Beatriz Boclin dos. Apropriações do conceito de competência na prática social. XII Encontro Regional de História – 2006. Disponível em: <http://www.rj.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=303>. Acesso em: 12 mar. 2015.

STEIN, Ernildo. **História e ideologia**. 3. ed. Porto Alegre: Movimento, 1999.

SILVA, Marcos A. **História**: o prazer em ensino e pesquisa. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SOUZA, Rainer Gonçalves. **Consciência história exemplar**. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/estrategias-ensino/consciencia-historica-exemplar.htm>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

TARDIF, M; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e educação**: Porto Alegre, n. 4, 1991.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

AS MEMÓRIAS DO MOVIMENTO DOS CÍRCULOS OPERÁRIOS NO RIO GRANDE DO SUL

Memories of movement of workers circles in Rio Grande do Sul

Carla Xavier dos Santos¹

Resumo: O presente estudo tem como objetivo geral abordar a história do movimento de operários católicos, os Círculos Operários no Estado do Rio Grande do Sul, de onde se espalhou pelo Brasil, a partir da década de 1930, através das memórias de um dos seus filiados. Para tanto, utilizou-se como procedimento metodológico a história oral, a análise documental e a historiografia pertinente. Dessa forma, a pesquisa chegou a concluir que as propostas das encíclicas foram basilares para a formação do circulismo e por isso fundamentais para a compreensão do processo de aproximação entre o Estado e a Igreja Católica.

Palavras-chave: Memória. História Oral. Círculos Operários. Depoimento.

Abstract: This study has the general objective to approach the history of the movement of Catholic workers, the workers' circles in the State of Rio Grande do Sul, where it developed in Brazil from the 1930s, through the memories of one of its affiliates. Therefore, we used as a methodological procedure to oral history, documentary analysis and relevant historiography. Thus, the research came to the conclusion that the proposals of the encyclicals were fundamental to the formation of circulismo so fundamental to understanding the process of rapprochement between the state and the Catholic Church.

Keywords: Memory. Oral History. Workers' circles. Testimony.

Introdução

Ao longo dos últimos anos, diversos foram os olhares sobre a História dos Movimentos Sociais Católicos, porém poucos se voltaram aos sujeitos pertencentes a esse cenário. Desta forma, para este estudo escolhemos nos dedicar à área da Memória e História Oral, e a partir deste viés, analisar um pouco da história dos Círculos Operários no Rio Grande do Sul, não só através de documentos e teóricos que se dedicaram ao estudo do tema, mas também do protagonismo das memórias de um dos milhares de participantes, desse movimento no século XX.

Nessa direção, consideramos relevante a presente pesquisa uma vez que busca refletir através da história oral a participação de um movimento de raiz católico, que teve uma importante participação espiritual e material com relação à formação dos trabalhadores gaúchos.

A pesquisa em questão aborda a história do movimento de operários católicos a partir de 1930 até 1960. Nesse sentido, abordará de forma objetiva e qualitativa os relatos orais no protagonismo do seu tempo e espaço, no limiar entre história e memória, a fim de reconstituir os traços deixados por homens e mulheres no movimento operário gaúcho.

A relevância do estudo se faz pela importância dos Círculos Operários para a história do Rio Grande do Sul, onde este movimento operário permanece em plena atuação até a atualidade, porém com fins educacionais. Todavia, com o passar dos anos, muito de sua memória foi colocada à margem.

Para o desenvolvimento deste estudo utilizamos a metodologia de História Oral, todavia não nos furtamos em utilizar outras metodologias, a fim de contribuir com a visão exposta por nosso entrevistado, bem como para a boa compreensão dos fatos abordados.

A pesquisa em questão optou por uma exposição objetiva e clara dos estudos, dessa

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

forma, na primeira parte, falaremos sobre a memória e a história oral, seus desafios, conceitos e teóricos. Na segunda parte, nos deteremos em contar a história dos Círculos Operários no Rio Grande do Sul, sua difusão pelo país e a atuação efetiva do seu fundador, padre Leopoldo Brentano e seu “braço direito”, o assistente eclesiástico padre Inácio Valle. Na terceira e última parte, abordaremos a história dos Círculos Operários, através das memórias do senhor Osvaldino Ruduite, que entrou criança no movimento circulista, passando por todos os setores do movimento até a direção dos Círculos Operários Porto-alegrenses e da Federação dos Círculos Operários no Rio Grande do Sul.

Memória e história oral

As entrevistas trazem inúmeras possibilidades de se pensar a Memória dentro das várias matrizes teóricas, desta forma, utilizaremos a abordagem de alguns teóricos sobre as memórias narradas em depoimentos (orais e escritos) como fonte histórica.

A memória seria uma construção psíquica e intelectual que acarretaria uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é apenas aquele do indivíduo, mas de um indivíduo que está inserido num contexto familiar, social, nacional (RUSSO apud AMADO; FERREIRA, 1996, p. 95). Ou seja, toda memória é coletiva, pois a memória está ligada às lembranças das vivências e só existem quando os laços afetivos criam sentido de pertencimento ao grupo. E que existem tantas memórias quanto grupos, ela é por natureza, múltipla e desacelerada. (HALBWACHS, 1990.)

Halbwachs (1990), ainda, distingue a memória em duas formas: memória pessoal ou memória autobiográfica e memória social ou memória histórica. A primeira se sustenta na segunda, pois a nossa história de vida faz parte da história geral e a segunda seria mais ampla que a primeira. A história não seria todo o passado, mas também não é tudo que resta dele. Esse passado vivido é bem mais que a história escrita abrange.

Segundo a concepção do historiador Pierre Nora, memória e história estão longe de serem sinônimos, fazendo a seguinte distinção:

Memória é vida, sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. A memória é afetiva e mágica, mas alimenta-se de vagas lembranças; a história é operação intelectual, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado; a história a liberta. (NORA, 1993).

Ao contrário de Halbwachs e Nora, Lowenthal (1998) aborda a relação história e memória mais pelas suas semelhanças do que propriamente por suas diferenças. São distinguíveis, menos como tipos de conhecimentos do que como atitudes relativas a esse conhecimento.

[...] a memória inclui relatos de segunda mão do passado, ou seja, histórica; a história baseia-se em testemunhos oculares e outras recordações, ou seja, memória. [...]. É extremamente difícil separar de nossas recordações os componentes da história e da memória. Se não tenho consciência de que parte da minha lembrança é um pouco da história de outrem, considero-a verdadeira *prima-facie*, exatamente como o resto de minhas lembranças. E mesmo quando fontes extremas podem ser diferenciadas das lembranças primárias, posso deixar de tratá-las historicamente. (LOWENTHAL, 1998).

Na obra “Memória, história e historiografia”, Fernando Catroga (2001) conclui ser necessário aceitar os limites do fazer histórico e de que haja sempre uma negociação entre a história e a memória, para que não haja interpretações dualistas, mas sim complementares, já que as duas podem ser concebidas como “... expressões da condição histórica do homem”. Memória seria tão ligada à história, que se confundiria com ela e, ao mesmo tempo, cria-se a partir dela; para alguns, a antecede. As relações entre memória e história, e o conjunto de atos individuais e coletivos, delimitam uma ampla abordagem historiográfica.

O autor ainda aborda que a memória também depende de vestígios, não seria possível a memória se desenvolver sem qualquer suporte material. Não há representação memorial sem traços. Estes ritos de recordação geralmente se destinam aos patrimônios comuns, responsáveis pelas grandes filiações (nação). (CATROGA, 2001).

Pierre Nora (1993) trouxe à tona novo conceito e significado para museus, bibliotecas, arquivos, festas e outros lugares, onde se preserva a memória coletiva de um país. “Tais lugares de memória” passaram a ser pensados como parte fundamental da busca de identidade, de reforço de laços afetivos, dedicados à memória da sociedade. Os lugares de memória se caracterizam por uma natureza tripla: uma dimensão material, já que possuem um referente concreto e identificável; uma dimensão funcional, pois desempenham papéis diferenciados na dinâmica dos grupos sociais; e por fim, uma dimensão simbólica, através da qual reúnem passado – presente – futuro num projeto social.

A memória é um complemento para a história e a história para a memória, uma dá respaldo à outra, no trabalho do historiador. Utilizamos a memória para reconstruir um passado, que já não existe e não pode ser apanhado por completo pela história. O historiador se vale da memória, para poder compreender e tentar responder questionamentos da contemporaneidade. Ele se insere em outro tempo, para conhecer as memórias de um povo e de seus fatos históricos.

Lowenthal (1998) faz referência, que o passado abrange todas as formas de exploração. Neste sentido, o historiador, não pode ter preconceito em relação ao que utilizar para analisar, confrontar, questionar e argumentar com esse passado, com o qual se defronta com muitas perguntas sem respostas. Para isso, a utilização do depoimento e da história oral é de extrema importância, pois nesses momentos do diálogo e da narrativa, as subjetividades também vão se constituindo, diante das emoções, sentimentos e imagens daquele que narra e daquele que ouve.

Segundo o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC, da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC, 2015),

A história oral é uma metodologia de pesquisa que consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea. Começou a ser utilizada nos anos 1950, após a invenção do gravador.

As entrevistas de história oral fazem parte de todo um conjunto de documentos de tipo biográfico, ao lado de memórias e autobiografias, que permitem compreender como indivíduos experimentaram e interpretam acontecimentos, situações e os modos de vida de um grupo ou da sociedade. Isso torna o estudo da história mais concreto e próximo, facilitando a apreensão do passado (CPDOC, 2015).

A história dos círculos operários no Rio Grande do Sul (1932-1945)

Os Círculos Operários Católicos foi um movimento de raiz católico, mas não pertencente à Igreja. Tinha por objetivo central auxiliar de forma espiritual e material os trabalhadores gaúchos, tanto no âmbito espiritual como no material, para que não estivessem vulneráveis às tentações do comunismo e do socialismo. Portanto, como veremos, os Círculos Operários tiveram sua fundação, sua história e seus princípios nas encíclicas dos papas Leão XIII e Pio XI.

A encíclica *Rerum Novarum*, emitida pelo Papa Leão XIII, em 15 de maio de 1891, foi o documento inaugural da chamada Doutrina Social da Igreja (MENEZES, 1986) e, ao abordar “a questão operária”, se constituiu como impulso inicial sobre a questão do trabalho e do trabalhador em busca de uma ordem social justa.

Na conjuntura do final do século XIX e início do XX, a maioria da população ficou à margem do progresso político-econômico. Esse contexto, somado às ameaças do liberalismo e do comunismo, despertou a preocupação da Igreja Católica com a “condição dos operários”. Leão XIII se viu entre dois problemas centrais: de um lado, os males provocados por uma economia centralizada na maximização do lucro e na acumulação capitalista; e, por outro, a chamada “onda vermelha” do socialismo que ganhava terreno no mundo operário.

À vista dos problemas resultantes da Revolução Industrial, que suscitaram o conflito entre capital e trabalho, o documento papal enumerou “os erros que provocam o mal social”, excluiu também o socialismo como solução e expôs, de modo preciso e atualizado, a doutrina católica sobre o trabalho, o direito de propriedade, o princípio da colaboração em contraposição à luta de classes, sobre o direito dos mais fracos, sobre a dignidade dos pobres e as obrigações dos ricos, o direito de associação e o aperfeiçoamento da justiça pela caridade (SANTOS, 2008).

Em 15 de maio de 1931, foi publicada a encíclica: *Quadragesimo Anno*, do papa Pio XI, motivado pela Grande Depressão de 1929 e por ocasião dos exatos quarenta anos da encíclica *Rerum Novarum* de Leão XIII. Neste documento, reiterou as condenações acerca do comunismo, apresentadas na encíclica *Rerum Novarum*, e fez fortes críticas ao socialismo, inclusive ao “socialismo moderado”, considerou-o inteiramente incompatível com a prática e a fé católica. Neste mesmo documento, condenou os abusos do capitalismo e do livre mercado, a concentração de renda e de poder e afirmava que sem justiça social e sem atenção à reta razão e aos preceitos evangélicos não se teria uma ordem econômica justa.

Assim, a encíclica *Quadragesimo Anno* foi a segunda grande encíclica social. Anterior a este documento, como visto anteriormente, o então papa Leão XIII lançou a encíclica *Rerum Novarum*, em 1891, com o objetivo central de voltar o olhar da Igreja para o mundo do trabalho. Foi dessa forma, portanto, que se iniciou a aproximação da Igreja com o trabalhador. Ambas as encíclicas propuseram soluções para a questão operária, justiça social e sugeriram um corporativismo socioeconômico no qual poderiam estar aliados os interesses dos empregados aos dos patrões.

Vistas estas intenções eclesiásticas, junto aos trabalhadores, um padre, do interior do Estado do Rio Grande do Sul, teve o impulso de colocar em prática os ensinamentos contidos nas encíclicas papais. Assim definido, o padre jesuíta Leopoldo Brentano fundou na cidade de Pelotas, no dia 15 de março de 1932, o primeiro Círculo Operário (Círculo Operário Pelotense) destinado ao auxílio do trabalhador.

O padre Brentano já trabalhava junto ao operariado pelotense através de uma escola, criada pela Congregação Mariana de Moços (BARRETO, 1995), que atendeu a muitos trabalhadores, na tentativa de terem um futuro melhor através dos estudos, ou simplesmente, conseguirem vencer a batalha de juntar as letras e formar palavras, após uma jornada de mais de 12

horas de trabalho.

Padre Leopoldo Brentano propôs soluções para a questão operária, lutando por justiça social e sugerindo um corporativismo socioeconômico, o qual poderia aliar os interesses dos empregados aos dos patrões.

Este movimento de raízes gaúchas se expandiu rapidamente por todo o sul do país. Três anos após sua fundação agregou todos os círculos gaúchos à Federação dos Círculos Operários do Rio Grande do Sul (FCORGS), em 1935. No mesmo ano, realizou-se o Congresso dos Círculos Operários do Rio Grande do Sul (SANTOS, 2008).

Toda esta articulação dos círculos não trouxe muita simpatia de outros movimentos de operários católicos, pelo fato dos círculos terem estabelecido parcerias com o Ministério do Trabalho no processo de sindicalização. Esse foi o caso do movimento mineiro, então chamado de Confederação Católica do Trabalho, com o qual as desavenças foram mais acirradas, por existir no interior dessas organizações uma grande expectativa quanto à possibilidade de os católicos construírem uma estrutura sindical (SOUSA, 2002).

O circulismo tentou acabar com o tratamento particular de cada instituição regional, com o intuito de unir a ação em todo o país, como também as práticas junto aos trabalhadores que não saíam da teoria. Portanto, pode apresentar-se com uma estrutura organizada e com plano de ação que distinguiu o circulismo à frente dos demais movimentos existentes junto ao operariado. Desta forma, ele passou a falar o mesmo “português” que os trabalhadores, porque o trabalho dos círculos atuava junto à realidade do operário e de suas necessidades.

Sendo assim, a Igreja Católica Brasileira adotou os Círculos Operários como os representantes da Ação Católica junto aos trabalhadores brasileiros. Esses se tornaram pilares da aliança entre o clero católico e o Estado Novo.

Os Círculos Operários foram a opção mais concreta e organizada com que o operariado gaúcho pôde contar. A proposta do padre Leopoldo Brentano nasceu, em grande parte, por causa da oposição ao comunismo. Visto que essa ideologia tinha ação popular, falava no mesmo tom do povo e do trabalhador, do operário. Os católicos não podiam ficar insensíveis a isso. Pio XI através do *Quadragesimo Anno*, pretendia instigar os sacerdotes a irem ao povo, aos trabalhadores: “Ide ao povo, ide ao trabalhador” (RAUSCH, 2003).

Os círculos não foram aceitos logo no seu início, pois adversários às suas ideias viam perigo no movimento, dirigiram um panfleto ao Ministério do Trabalho contra os círculos, conseguindo com isso uma proibição ao funcionamento dos Círculos Operários, sendo enviados, por duas vezes, inspetores do ministério a Porto Alegre, porém acabaram por apoiar o movimento e tornaram-se o ponto de partida para que o governo visse com bons olhos os círculos operários. (BRENTANO, 1954).

A Igreja via nos círculos um elo forte junto ao Estado getulista, pois atingiam o mesmo objetivo que este movimento – os operários. Diehl (1987, p. 190) ainda ressalta que:

Os Círculos foram associações, cuja organização inibiu o movimento reivindicatório dos operários requer uma visão ampla do problema. A radicalização política diminuiu a discussão do primado econômico, abrindo espaços à atuação do Estado na legislação social, na mesma proporção aumentou a limitação reivindicatória ou política das classes, cujo poder de barganha e capacidade de pressão sucumbiram ante o corporativismo e a burocratização do sindicato no Brasil.

Em pouco tempo, o movimento se expandiu não só no Rio Grande do Sul, mas por todo o Brasil. Buscavam ser assistencialistas e formadores da classe operária, como também, articuladores junto ao operariado contra as ideias do comunismo que eram os interesses da Igreja Católica.

O Estado só passou a ter um interesse mais significativo pela questão operária em meados da década de 1930, fazendo com que a Igreja Católica voltasse mais efetivamente suas atenções aos trabalhadores, porque diante do inimigo “vermelho” a classe operária seria a mais sugestiva para a propagação das ideias comunistas, já que o Estado não o fazia presente neste momento. Como refere Astor Diehl (1990, p. 18):

[...] ante a ineficiência do Estado, a Igreja toma para si a pauta de motivar o Estado para que ele assumisse a tarefa de solucionar o problema social, toma posições definidas como forma de não ficar marginalizada no processo histórico. Porém, a ausência do Estado e a crescente proliferação da organização socialista, traduz na Igreja a responsabilidade de educar a elite capitalista e promover a organização operária dentro de uma perspectiva mutualista.

Sobre o papel social assumido pela Igreja frente aos operários, Álvaro Barreto traz as palavras do padre Brentano:

Era de urgente o lançamento de um movimento operário cristão que dando ao operariado, a par de uma assistência social imediata, uma formação espiritual e colaborando com os esforços do governo, pusesse um dique à infiltração comunista e completasse a obra do Ministério do Trabalho. (BARRETO, 1995).

Assim, seguindo este pensamento, é possível entender que a Igreja assume como sendo seu dever a educação da elite, para a formação de intelectuais cristãos, a organização dos operários de forma que seguissem o governo e suas leis, e conter o avanço comunista.

Contra o comunismo, os Círculos possuíam uma tática especial: repudiavam a luta sistemática das classes e o liberalismo econômico estabelecia a necessidade de intervenção moderada do Estado na questão social, no sentido de controlar e regular o justo salário, a justa produção e o justo preço.

Um dos principais motivos que levavam os trabalhadores a se filiarem ao movimento circulista era a política assistencial que eles desenvolviam junto aos seus sócios que se beneficiavam de assistência médico-jurídica, escolas noturnas, educação profissionalizante, creches, facilidades para a compra de casa própria, organização dos sindicatos, como também organização de atividades voltadas ao lazer.

Tendo em vista que, em sua maioria, os circulistas eram trabalhadores sem atuação sindical ou política, o Círculo dos Operários destinava-se a proteger este operariado envolto na luta do dia a dia, sob todos os aspectos, em todas as circunstâncias e lugares, que abrangia a pessoa, a família e todos os seus interesses.

O circulismo pretendia não só lutar pelos direitos dos trabalhadores, buscava promover a educação, a integração entre trabalhadores de diferentes áreas, momentos de lazer, para si e sua família. Assim, tornando esse movimento influente e o de maior apoio por parte da Igreja. Também, desenvolvia muitas atividades culturais, sociais e marcava presença no cenário trabalhista da época.

As diversas atividades oferecidas pelos círculos tinham um intuito a mais: o de apenas amparar os trabalhadores, ofereciam uma vida social ao operário e a sua família de forma que o envolvesse cada vez mais com o movimento que permanecia sob os olhares atentos dos dirigentes e do clero, não só durante o horário de trabalho, mas também no horário de lazer. Como foi apresentado pelo padre Brentano:

O Círculo Operário ensina aos trabalhadores a fazer bom uso das horas de lazer, fugindo ao jogo e ao álcool e ocupando-se útil e agradavelmente em casa ou na sede, com jogos, música, teatro etc. ou mesmo com algum esforço em prol do movimento, em que também acham prazer e trabalham com orgulho (BRENTANO, 1940, p. 16).

O movimento circulista tinha respeito às demais classes sociais, às leis e às autoridades, assim como, às instituições que contribuíssem para a cultura cristã. Visava praticar, também, todo o projeto da sociologia católica traçado nas encíclicas papais, mobilizando e envolvendo em sua ação todas as pessoas e instituições capazes de cooperar na realização desse programa: operariado, empregadores, clero, homens com recursos financeiros, ou com o préstimo de sua profissão.

Os sindicatos, de maneira geral, são organizados por profissão e os interesses da área, defesa dos seus interesses no exercício profissional, às condições de trabalho e da proteção das leis trabalhistas. Já os Círculos Operários, abrangiam os trabalhadores de todas as profissões com todos os interesses e necessidades do operário e de sua família, de ordem material, intelectual e espiritual, porque ensinavam, orientavam e moralizavam no sentimento cristão.

Os círculos teriam exercido, segundo o padre Brentano, certa influência sobre o sindicalismo que dava uma orientação construtiva e de colaboração com os chefes de empresas e autoridades, livrando os trabalhadores dos cruéis chefes comunistas, que tiranizavam os operários e criavam um ambiente permanente de intranquilidade pública. (BRENTANO, 1940). Além de advogar em prol do trabalhador também reivindicavam salário mínimo e melhores condições de trabalho.

Os Círculos Operários ofereciam, em sua maioria, assistências médicas, jurídica, farmacêutica, habitações, amparo mútuo, como também atividades de lazer no âmbito de cinemas, bibliotecas, imprensa, grupos cênicos, escotismo, creches, escolas.

Por sua natureza, era um movimento operário nacional, de direção democrática, baseado nos princípios da Doutrina Social Cristã, pois cada círculo era uma associação de trabalhadores, sob a direção eleita pelos próprios membros, com personalidade jurídica própria de direito civil.

Os círculos estavam estruturados em zonas ou grupos que pertenciam aos núcleos circulistas, que compunham e respondiam ao círculo. Para exemplificar, usaram a cidade de Porto Alegre, onde havia vários grupos de estudos de formação profissional, entre outros, promovido pelo circulismo, localizado na mesma região que estavam sobre a coordenação do núcleo circulista que abrangia todo o bairro onde estava localizado.

Quase todos os bairros de Porto Alegre tinham um núcleo, que respondia diretamente ao C.O.P.A. (Círculo Operário Porto Alegrense). Nesse sentido, a Federação aglutinava e respondia por todos os Círculos Operários de cada cidade do Rio Grande do Sul. E, por último, a federação de cada Estado do país estava subordinada à Confederação Nacional de Operários Católicos.

Não fazia discriminação de sexo, partido político ou religião, desde que o trabalhador aceitasse os princípios democráticos, mesmo vivendo dentro da ditadura do Estado Novo, e a moral cristã, podia ser aceito como sócio. Visava essencialmente à promoção e valorização da classe operária, assistia e formava os trabalhadores urbanos e rurais, “e queria que o trabalhador fosse cada vez mais respeitado e também ver o seu esforço mais apreciado e melhor recompensado” (BRENTANO, 1940).

A Igreja no Brasil, ao longo de toda sua História, apresentou diversos momentos de auge e declínios. Todavia, com uma característica marcante, se recompõe, reorganiza e se faz presente – a atuação da Igreja junto aos operários brasileiros – não foi um caso isolado, muito pelo contrário.

A memória dos círculos operários, através dos relatos de Osvaldino Ruduite

Fernando Catroga (2001) conclui “ser necessário aceitar os limites do fazer histórico e de que haja sempre uma negociação entre a história e a memória, para que não haja interpretações dualistas, mas sim complementares, já que as duas podem ser concebidas como ‘expressões da condição histórica do homem’”. Assim, neste tópico, nos valem da experiência do senhor Osvaldino Ruduite, participante do movimento circulista, que transforma suas lembranças em representações do passado, para validar a história dos Círculos Operários, bem como, sua importância para a História.

Neste sentido, complementa-se a história dos Círculos Operários, o relato dos seus assistencialistas traz vivacidade a um dos movimentos católicos mais importantes do Brasil.

Osvaldino Ruduite nasceu em 1926 e fez parte do movimento circulista, durante quase toda sua vida. Aos 13 anos sua mãe associou-se ao núcleo do Monte Serra do Círculo Operário Porto-Alegrense – COPA (1939) onde, ainda menino, começou a trabalhar para o círculo fazendo cobranças, aos 17 anos tornou-se subdelegado circulista e veio a ser presidente da instituição, anos mais tarde.

Com 13 anos, nós viemos para Porto Alegre, nesta época já existia no Mont Serra, o núcleo dos círculos operários, núcleo Mont Serra. Ali em seguida minha mãe entrou de sócio, então desde aquela época, já no final de 39, 40, 41, 42, eu até fazia cobrança, no final de 42, 43 eu trabalhava como se dizia, um subdelegado. (RUDUITE, 2007 apud SANTOS, 2008, p. 172).

Em seu relato, Ruduite destaca a figura do padre Ignácio Valle, com quem trabalhou durante muito tempo, pois além de assistente espiritual dos circulistas, detinha grande respeito e confiança dos políticos gaúchos da época.

O padre Valle, ele se dedicava como assistente eclesiástico dos círculos operários, só esse trabalho, então ele dedicava todo o tempo dele. Ele tinha acesso livre no governo, tinha um cartão azul que ele podia entrar a hora que quisesse falar com o governador, ele conseguia tudo isso, porque o trabalho era um trabalho importante na época para arregimentar, organizar e orientar os trabalhadores, então ele tinha acesso livre no governo. (RUDUITE, 2007 apud SANTOS, 2008, p. 95).

Podemos perceber a importância do movimento circulista no cenário político gaúcho, bem como, a relação com o governo.

Olha, para a História do trabalhismo no Brasil foi vital, porque como eu te falei, os círculos operários no Rio Grande do Sul, eram ligados diretamente com o governo, porque era único e ajudou a organizar sindicatos, então foi muito importante, porque os próprios ministros tinham influência muito grande e ouviam os trabalhadores através do sacerdote dos círculos operários, entendeu? Isso foi muito importante. (RUDUITE, 2007 apud SANTOS, 2008, p. 176).

No entanto, ele ainda aborda a atuação dos empresários gaúchos e sua estreita relação com o padre Valle e o circulismo:

conseguia verba com os empresários, por exemplo, a policlínica, se tu entrar, hoje ali, na Santo Inácio 325, tu vai ver uma placa onde tem dezenas de empresários que ajudaram a fazer a policlínica e assim eram os lucros, ele buscava dinheiro e auxílio

para redundar em que... Auxílio ao operário. A creche dos Navegantes, ele foi feita assim com o auxílio da primeira dama, ajudado, criou a primeira creche importante em Porto Alegre, foi a Nossa Senhora dos Navegantes. (RUDUITE, 2007 apud SANTOS, 2008, p. 174).

O depoimento reforça a atuação da Igreja, adentrava, também, os espaços privados, os empresários. Padre Valle tinha passagem livre no palácio Piratini, assim como com autoridades, de jeito simples e sereno, por onde andava, ia distribuindo suas medalhinhas de Nossa Senhora de Medianeira e balinhas. Assim ia arrecadando recursos para financiar seus projetos junto aos Círculos Operários (PAIXÃO, 2003). A figura deste eclesiástico se confunde com a história do circulismo, nos relatos de nosso depoente, pois Inácio Valle dedicou integralmente sua vida ao movimento de operários católicos.

As palavras de sua sobrinha, Benta Tonini, esboçadas por Dinara Paixão, demonstram a forma de atuação do padre Valle: “Eu nunca vi meu tio criticar governantes. Podia até ser ateu. Ele era muito discreto. E assim conseguia ajuda para as obras dele. Ele nunca se posicionou político- partidariamente. Ele não era de falar, era de trabalhar. Ele perseguia o objetivo até conseguir” (PAIXÃO, 2003, p. 52).

Essa “liberação de acesso” não se destinava a todos os circulistas, muito pelo contrário, esse atendimento era, exclusivamente, ao representante eclesiástico junto ao movimento, fato que não ocorria aos demais representantes da diretoria laica. Claro que detinham seu reconhecimento, mas não ao mesmo nível do padre Valle.

Além de ser a bandeira erguida pela Igreja Católica junto aos operários, os círculos eram compostos por muitos “sonhadores”, como o assistente eclesiástico da Federação. Mas também levaria pessoas alheias às políticas e alianças do período que acreditavam nos ideais do circulismo.

Os trabalhadores circulistas estavam subordinados aos mandamentos tanto da legislação trabalhista quanto do regimento circulista, estavam por, assim dizer, vigiados por dois olhares distintos. Colaboravam com o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, restauravam a paz no mundo do trabalho pelo respeito aos direitos recíprocos e pelo restabelecimento de relações harmoniosas entre operários e patrões, como também o repúdio à luta violenta de classes (BRENTANO, 1940), são artigos do estatuto dos Círculos Operários, com penalidade de exclusão definitiva do quadro de sócio.

Cultivar as virtudes que dignificam sua classe: assiduidade ao trabalho, espírito de ordem, sobriedade, economia etc. são deveres obrigatórios dos circulistas, bem como comunicar por escrito à diretoria quando tiver de se retirar temporariamente para fora da cidade ou do Estado (BRENTANO, 1940).

O trabalhador gaúcho, em sua imensa maioria, era analfabeto e sem o preparo técnico exigido. Quando os poderes públicos ainda não tinham despertado, suficientemente, para o problema da instrução e educação das massas, o fundador e os primeiros dirigentes circulistas já tinham reconhecido a urgente necessidade dessa orientação.

No aspecto de amparo ao trabalhador foi o único, o resto é de formação religiosa, mas os círculos operários foram criados, com a finalidade de orientar o trabalhador e buscar, não só orientar na parte religiosa, mas orientar seus direitos, para não seguir caminho errado, sobre esse prisma que foi muito importante porque o governo viu a organização que não existia, então a organização dos círculos foi vital. (RUDUITE, 2007 apud SANTOS, 2008, p. 177).

Sabiam que o operário, sem instrução e sem formação profissional, teria fechado todos os canais de acesso a um melhor nível de vida e a melhor posição social. Formaram, assim, escolas, cursos em diversas áreas, entre outros benefícios, que arregimentaram cada vez mais sócios aos núcleos, tanto da capital quanto do interior, que se subordinavam aos estatutos e mandamentos circulistas, por condições oferecidas aos trabalhadores, que até então não se havia visto, nem oferecido por nenhum movimento, sindicato ou associação.

Nas cidades do interior, contou com o auxílio dos prefeitos de alguns municípios, como o senhor Ruduite diz:

Não vou dizer assim que desenvolveu a cidade, mas ajudava muito a criação do núcleo e atendimento ao operário, sempre ajudou [...]. Porque se formou lá o núcleo de auxílio ao operário, logo era amparado pela igreja e especialmente pela prefeitura, porque a prefeitura tinha interesse nisso, até doava terreno para fazer os núcleos, pra botar um médico ali em cima, então isso era muito importante, não só o lado religioso, mas a assistência. (RUDUITE, 2007 apud SANTOS, 2008, p. 98).

Osvaldino Ruduite dedicou sua vida aos Círculos Operários e acompanhou o desenvolvimento (auge e declínio) do movimento.

[...] me aposentei na aeronáutica em 70 e fiquei trabalhando nos círculos operários quase que diuturnamente, além dos cursilhos. Então esta é a situação, por isso que eu acompanhei muito o padre Valle, levei para estar na federação, criação da escola, escola de formação técnica em eletrônica, então acabou eu ficando até 4, 5 anos atrás pertencendo ao círculo operário e a federação dos círculos [...] e minha vida ficou neste envolvimento com os círculos, naturalmente a gente viveu momentos difíceis, de ver os círculos operários se transformando através do tempo [...]. (RUDUITE, 2007 apud SANTOS, 2008, p. 173).

Por maior que tenha sido a resistência que o movimento de operários católicos sofreu ao longo de sua trajetória, momentos de grande visibilidade nacional e os desafios enfrentados pelo seu fundador, padre Leopoldo Brentano, o mais valioso foi a dedicação, desprendimento e crença de inúmeras pessoas, como Osvaldino Ruduite, que se dedicaram ao longo dos anos pelo movimento circulista.

Considerações finais

No Brasil, como podemos ver, as propostas das encíclicas foram basilares para a formação do circulismo e por isso fundamentais para a compreensão do processo de aproximação entre o Estado e a Igreja Católica.

No esforço em recuperar um lugar de prestígio dentro do país, a hierarquia católica buscou se aproximar cada vez mais do governo, e ela ofereceu sua colaboração na defesa da ordem diante dos movimentos de contestação, principalmente junto aos trabalhadores. O projeto idealizado pelo padre Leopoldo Brentano alcançou o seu auge durante o Estado Novo.

A entrevista de Osvaldino Ruduite é a visão de quem cresceu dentro de um dos movimentos católicos mais importantes do país, durante os anos de 1930 até final de 1950. Por muitas vezes sua memória se confundia com a do próprio movimento circulista, pois estava inserido neste contexto, junto com sua família e amigos. A criança, cuja mãe ao chegar a Porto Alegre se filiou ao núcleo circulista do Monte Serra, e logo teve seu primeiro emprego, no

próprio movimento de operários católicos, teve sua vida “marcada” com os melhores e piores momentos dos Círculos Operários no Rio Grande do Sul.

Em meio a mais de 70 anos de atuação junto ao Círculo Operário Porto-alegrense e a Federação de Trabalhadores Circulistas, a memória do senhor Ruduite se confunde com as memórias do próprio movimento. Porém dessa “mistura” de memórias que se constitui a história dos Círculos Operários, pois só tiveram dimensão política e nacional, pela crença e trabalho dos seus circulistas, milhares de anônimos, literalmente, fizeram essa organização de trabalhadores católicos “acontecer” e permanecer em seu imaginário até a atualidade, ou seja, não deixando os Círculos Operários morrerem.

Referências

BARRETO, Álvaro. **Propostas e contradições dos círculos operários**. Pelotas: Universitária / UFPEL, 1995.

BRENTANO, Leopoldo. **Círculos operários: sua origem, sua organização, suas realizações**. Rio de Janeiro: Ed. Casa Gomes, 1940.

BRENTANO, Leopoldo. O fundador dos círculos, Padre Leopoldo Brentano, fornece alguns dados históricos. In: **Copa em Revista**. 20 Anos do Círculo Operário Porto Alegrense. Porto Alegre, n. 24. 1954.

CATROGA, Fernando. **Memória, história e historiografia**. Coimbra: Quarteto, 2001.

CPDOC. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Fundação Getúlio Vargas. **O que é história oral**. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/acervo/historiao-ral>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

DIEHL, Astor Antonio. **Estado Novo: corporativismo e círculos operários**. Estudos Ibero-americanos, v. 13, n. 1, 1987, Porto Alegre. EDIPUCRS. p. 19-35.

DIEHL, Astor Antonio. **Os círculos operários: um projeto sócio-político da Igreja Católica no Rio Grande do Sul (1932-1964)**. Porto Alegre: 1990. p. 18.

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

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. In: **Projeto História 17**, PUCSP, São Paulo, nov. 1998.

MARTINHO, Francisco Carlos Palomares. O populismo sindical: um conceito em questão. In: REIS, Elisa; ALMEIDA, Maria H. Tavares de; FRY, Peter. **Política e cultura: visões do passado e perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1996. p. 30-49.

MENEZES, Carlos Alberto de. **Ação social católica no Brasil**. Corporativismo e sindicalismo. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: **Projeto História 10**. São Paulo, dez. 1993.

PAIXÃO, Dinara Xavier. **Padre Ignácio Valle Sj. e a devoção à Nossa Senhora de Medianeira**. Santa Maria: Palloti, 2003.

SANTOS, Carla Xavier dos. **Nossa Senhora de Medianeira Rogai Por Nós**. A Relação do Estado Novo com a Igreja Católica através dos Círculos Operários no Rio Grande do Sul (1937-1945). Dissertação (Mestrado em História) PUCRS, Porto Alegre, 2008.

SOUSA, Jessie Jane Vieira de. **Círculos operários**: a igreja católica e o mundo do trabalho no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002. p. 204.

RAUSCH, Urbano. **Uma vida dedicada ao Círculo Operário**. Brasília. Brasília: CBTC, 2003.

RUDUITE, Osvaldino. **Os Círculos Operários no Rio Grande do Sul (1937-1945)**. Entrevista concedida pelo ex-presidente do Círculo Operário Porto-Alegrense. Entrevistadora: Carla Xavier dos Santos. Porto Alegre, 24 set. 2007.

RUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

CENTELHAS DE RENOVAÇÃO E REFORMA DA CRISTANDADE NO FIM DA IDADE MÉDIA

Sparks of renewal and christianity reform in Middle Age purpose

Marlison dos Santos Torquet¹

Resumo: Esta pesquisa tem por meta descrever e analisar historicamente o período em que a cristandade afunda em sérias crises de moral e ética e experimentou alguns sinais, centelhas de renovação e reforma. Este é o momento em que a Igreja Católica começa a experimentar a perda de sua unidade e a decadência do papado devido ao declínio do seu poder e prestígio. Diante desta realidade apareceram diferentes movimentos de reforma que lutaram para resgatar e despertar um avivamento na Igreja Católica Romana.

Palavras-chave: Idade Média. Cristandade. Reforma.

Abstract: This research is aimed at describing and analyzing the historical period in which it Christianity sinks into serious crisis of moral and ethical experienced some signs, renewal and reform sparks. This is the time when the Catholic Church begins to experience the loss of your unit and the decline of the papacy because of the decline of their power and prestige. Given this reality appeared different reform movements that fought to rescue and raise a revival in the Roman Catholic Church.

Keywords: Middle Ages. Christianity. Reform.

Introdução

A Europa Ocidental no século XIV, com certeza, era uma sociedade predominantemente cristã, contudo, isso não pode ser compreendido como sinônimo de unidade. A corrupção do papado e da igreja neste período se tornou terreno fértil para o surgimento de diversos movimentos de reforma. Situações como o enriquecimento exorbitante da Igreja Católica Romana, jogo de interesse político como a compra de funções ou posições eclesiásticas e a depravação moral e ética despertaram, em alguns, o interesse e a ação por mudanças estruturais e espirituais no centro da igreja.

É verdade que encontramos um rastro de sangue e de corrupção na Igreja da Idade Média, contudo, não podemos cair no erro de pensarmos que todos concordavam e aceitavam tais situações. Uma visão unilateral não é saudável, por isso, a proposta deste artigo é visualizar centelhas ou tentativas de reformas neste período, assumindo e acusando a Igreja institucional dos seus erros, mas buscando reconhecer e valorizar aqueles que pensaram e agiram de modo diferente.

No final da Idade Média, a Igreja presenciou e experimentou o declínio e a decadência do prestígio do domínio do papado, entretanto, foi neste momento que brotaram determinadas experiências de reforma da Igreja Romana. Clamores que protestaram por transformações e renovações na mais importante organização mundial que havia surgido na história. Circunstâncias como a corrupção dos clérigos e o Grande Cisma foram forças impulsionadoras para o nascimento de grupos como os místicos, reformadores como João Huss e João Wycliffe e os concílios reformadores do século XIV, que se insurgiram contra a deturpação moral e religiosa da Igreja de Roma e ainda se colocaram como produtores de um reavivamento da vida espiritual dentro da Igreja.

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - n^o 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: <www.uniassevi.com.br>.

Centelhas de renovação e reforma da cristandade no fim da Idade Média

Antes da Reforma Protestante surgiram algumas iniciativas reformistas na Igreja Católica Romana, movimentos que tentaram unir e restaurar os princípios bíblicos da Igreja. Estas propostas de reforma surgiram como resultado da corrupção do papado e da igreja e ecoaram como vozes que pregavam a necessidade de uma purificação e renovação daqueles que se diziam cristãos.

É necessário compreender que o termo reforma aqui é aplicado não apenas no sentido de melhoria, mas tem a definição de uma volta àquilo que se compreendia ser a pureza original do cristianismo que no decorrer da história teria sido deturpado. Reforma, então, pode ser entendida como um retorno à forma original. (DAUWER; SAYÃO; SIEBERT, 2013).

Uma vez que definimos o significado do termo reforma, se faz importante visualizar o pano de fundo que despertou ou proporcionou tais mudanças no cenário religioso da Idade Média. Assim antes de continuarmos vamos voltar um pouco e ver quais mudanças foram decisivas para tais transformações.

Cenário da cristandade ocidental de 1300 a 1450

A Europa que vinha de um período de expansão econômica, agora experimenta uma fase de declínio, principalmente devido às contínuas catástrofes, doenças epidêmicas, colheitas fracassadas e rigorosos invernos. A junção de todas essas situações levou a uma fragilização da Europa, que sofreu com a fome e muitas mortes. Contudo, a mais devastadora das situações que a Europa enfrentou foi a peste negra ou peste bubônica, que trouxe grande devastação a partir de 1347. A doença era causada por ratos que foram picados por pulgas infectadas.

A primeira manifestação da peste, provavelmente, foi em Constantinopla em 1347. Um ano depois chegou até a Itália, e em três anos já havia se espalhado por todo o continente europeu ocidental. Estima-se que mais ou menos um terço dos cinquenta a setenta milhões de habitantes que residiam no Ocidente vieram a morrer durante este período. Há relatos de bairros inteiros nas zonas urbanas que foram devastados pela peste. Diante de tal situação na zona rural faltou mão de obra, o que resultou em terras sem cultivo e por consequência os Estados Feudais ficaram sem os seus soberanos governantes. (IRVIN; SUNQUIST, 2004). O historiador Gonzales nos ajuda a entender mais sobre este fato:

Perto do fim do século XIII, quando os genoveses conseguiram derrotar os marroquinos e abrir o estreito de Gibraltar à navegação, o contato entre o norte da Europa e as costas do Mediterrâneo foi se estreitando cada vez mais. A navegação tinha sido muito melhorada neste mesmo século, e por isto, mesmo no inverno constantemente havia barcos procedentes do Mediterrâneo nos portos do Atlântico. Isto contribuiu para difundir a população de ratos negros, que são os portadores da terrível enfermidade. Além disto, a prosperidade econômica do século XIII tinha levado a um grande aumento da população, de modo que restavam pouco lugares isolados na Europa ocidental. (GONZALEZ, 1995, p. 11).

As consequências da praga foram percebidas no aspecto econômico como no aspecto religioso. Nas questões econômicas, em alguns lugares faltou mão de obra o que fez com que os preços dos produtos manufaturados aumentassem, em outros lugares, houve a falta de compradores, que resultou no excesso de produção. No aspecto religioso, o que vale ser ressaltado é o surgimento de um forte questionamento sobre a existência de um universo racional e ordenado que tinha sido exposto pelos escolásticos, isso resultou em duas fortes tendências. Entre os mais

intelectualizados se manifestou o pensamento de que o universo não é racional, e ao mesmo tempo começaram a desacreditar no potencial do intelecto humano de conhecer os mistérios da vida. Já entre os menos intelectualizados cresceu a superstição, que nunca deixou de existir. Este afloramento da superstição foi o que desencadeou o crescimento de peregrinações e se tornou um terreno fértil para o desenvolvimento do culto às relíquias. Esta tendência que será fortemente combatida pelos reformadores.

Outro fator que contribuiu para as condições sociais e políticas do período que estamos analisando foi a aliança entre a alta burguesia e a coroa. A burguesia foi uma classe que apresentou um desenvolvimento econômico considerável, em suas mãos estava a indústria manufatureira, o comércio e os bancos. Esta classe foi responsável por boa parte do desenvolvimento social deste período. A burguesia começou a ver na coroa uma possibilidade de um governo centralizado e forte, que fosse capaz de estabelecer segurança ao comércio, colocar fim ao banditismo e organizar a circulação de moedas. Esta união seria de grande vantagem para a classe burguesa, uma vez que seus objetivos se opunham aos dos senhores feudais, que por muitas vezes viviam guerreando com seus vizinhos e estabelecendo altos impostos sobre os produtos que transitavam sobre seus feudos.

Neste mesmo tempo, na Europa, desenvolvia-se uma nova compreensão de identidade nacional. O inglês, o francês, o alemão e o espanhol tiveram início como línguas nacionais no século XIV. “A Inglaterra e a França em particular testemunhavam não apenas um senso crescente de identidade nacional, mas também um aumento da participação do povo fora da nobreza em assuntos da vida política”. (IRVIN; SUNQUIST, 2004, p. 590). Nos séculos anteriores, a maioria dos cidadãos europeus não se viam como parte de uma nação, mas simplesmente como pessoas que pertenciam a um pequeno condado ou burgo. Este sentimento nacionalista, cada vez mais forte na Europa nos séculos XIV e XV, enfraquecia a suposta unidade adquirida em períodos anteriores.

Ainda no contexto do século XIV, a Europa foi palco de constantes conflitos armados, mas é provável, que o mais debilitante foi a guerra entre os reis da França e da Inglaterra. Esta guerra teve como alvo e objetivo o domínio sobre o trono da França que durou um pouco mais de um século, e por isso ficou conhecida como a guerra dos cem anos. Segundo o historiador Justo Gonzalez:

Esta longa guerra teve consequências importantes para a vida da igreja, [...]. O fato de que boa parte dela o papado esteve em Avignon, onde existia à sombra do trono francês, contribuiu para aumentar a inimizade entre ingleses e o papado. Mais tarde, durante o grande cisma em que a Europa se dividiu em obediência a dois papas, as alianças estabelecidas durante a guerra dos cem anos foram um dos fatores que decidiam por qual papa cada país se decidia. Além disto a própria guerra dificultou a tarefa de sanar o cisma. Por último [...] a guerra fortaleceu o crescente sentimento nacionalista, e assim contribuiu para debilitar qualquer pretensão que o papado pudesse ter em termos de uma autoridade universal. (GONZALEZ, 1995, p. 32).

O cenário da cristandade ocidental marcado por profundas mudanças sociais, culturais, políticas e religiosas anunciava o enfraquecimento do pensamento da suprema autoridade papal e proclamava o declínio do papado.

O declínio do papado

Entre 1309 e 1439, a Igreja Romana perdeu muito de sua autoridade diante dos leigos. Situações como celibato, obediência absoluta ao papa e a feudalização da Igreja Romana desen-

cadearam uma decadência na moralidade dos clérigos. Muitos sacerdotes possuíam concubinas ou se perderam com casos de amor ilícitos, alguns usufruíam de uma vida de luxúria e de riquezas exorbitantes. Um outro problema era o feudalismo que impunha uma dupla obediência, ao papa e ao senhor feudal. Isso fazia com que os líderes religiosos empreitassem mais tempo nos seus afazeres secular do que em suas responsabilidades de ordem espiritual. (CAIRNS, 2008).

A crise do papado no século XIV começa com um conflito com a coroa francesa. Felipe IV tentou impor taxa ao clero e à igreja francesa para tentar suprir os seus altos custos de expansão militar. O papa Bonifácio VIII o condenou por tal atitude, mas sofreu as consequências por sua insurreição. Um ano depois quando Bonifácio VIII estava preste a promulgar a excomunhão de Filipe, tropas aliadas deste rei agrediram o papa na tentativa de fazê-lo renunciar, tal agressão levou o papa Bonifácio VIII à morte. “Logo em seguida Clemente V, que assumiu o trono papal em 1305, depressa passou a apoiar os franceses em várias questões”. (IRVIN; SUNQUIST, 2004, p. 595).

Clemente V transferiu a sede do papado de Roma para a França em 1305 e para Avignon 1309. Quando os papas vieram para Avignon, a situação mudou no centro da igreja. Antes quase todos os cardeais eram italianos, já 1331, 17 dos 20 cardeais eram franceses. Sempre que surgia uma vaga, era ocupado por um francês. Nesta nova fase da igreja se teve sete papas franceses em setenta anos e foram escolhidos 112 cardeais de nacionalidade francesa. (BLAINEY, 2012). Então, temos um cenário em que “o papado esteve sob o domínio e o controlo dos reis franceses até o ano de 1377. Este período é denominado de cativo babilônico”. (DREHER, 1994, p. 97).

A residência papal permaneceu em Avignon até 1377, até entrar em cena a mística Caturiana de Sena que pressionou de maneira incisiva ao papa Gregório XI para voltar a Roma e resgatar e restabelecer lá a sede administrativa do papado. Gregório XI volta para Roma em 1377, interrompendo a hegemonia do papado na França. Após a morte de Gregório XI, foi eleito Urbano VI como papa. Este por sua vez começou a “desagradar muito os cardeais denunciando publicamente o extravagante estilo de vida e as falhas morais dos membros da cúria”. (IRVIN; SUNQUIST, 2004, p. 597). Diante deste entrave, os cardeais elegeram Clemente VII como papa em 1378. Clemente VII novamente muda para a Avignon a capital administrativa do papado e assim se dá início ao grande Cisma. Enquanto isso, Urbano VI decidiu promover um novo grupo de bispos a cardeais. O resultado foi a existência de dois papas e dois colégios, ambos eleitos e empossados de maneira legítima, que reivindicavam para si a autêntica sucessão de São Pedro. O cisma continuou até o século seguinte quando João XXIII convocou um concílio reformador. Estas divisões enfraqueceram a autoridade papal e fomentou cada vez mais o clamor por uma reforma da Igreja Romana.

Este é um momento da história em que a cristandade estava efetivamente dividida. Vamos ver o que o historiador Geoffrey Blainey nos diz sobre este período:

Por cerca de 30 anos, o novo cisma foi um golpe no prestígio de uma igreja que valorizava a unidade. A existência de papas rivais na Europa ocidental também enfraqueceu a ideia de que a suprema autoridade papal não devia ser desafiada. Outro fator afetou a autoridade religiosa. [...] A renascença estava a caminho. Um renascimento do espírito secular e pré-cristão da clássica civilização grega e romana serviu como estímulo e admiração da beleza e da forma, a uma nova atitude diante de pinturas e esculturas, ao questionamento da moral tradicional e a celebração das alegrias deste mundo, e não do que está por vir. A reduzida camada mais culta da sociedade europeia seria especialmente afetada. (BLAINEY, 2012, p. 154).

É neste contexto de declínio do prestígio e da autoridade papal que vão surgir algumas

tentativas de reforma da Igreja Romana. A corrupção e o cisma foram forças propulsoras para o desenvolvimento de grupos como os “místicos e os reformadores, os concílios reformadores do século XIV, que procuraram formas de produzir um reavivamento da vida espiritual dentro da Igreja Católica Romana”. (CAIRNS, 2008, p. 219).

Centelhas de reforma através dos concílios

O período que estamos analisando recebeu como herança uma hegemonia do domínio papal. O papa possuía grande poder de controle sobre a igreja, inclusive sobre os concílios. Contudo, diante de acontecimentos como “o cativo babilônico” e o grande cisma do Ocidente, começou a surgir a proposta de um concílio que fosse capaz de julgar as atitudes do papa e que ao mesmo tempo se sobrepujasse a autoridade papal, ou seja, a autoridade do concílio estaria acima da autoridade do papa. Na verdade, a ideia deste concílio se manifesta como uma proposta de reforma da igreja e que fosse capaz de solucionar problemas criados pela cobiça, disputas políticas e corrupções encontradas no papado.

Havia um desejo por uma reforma moral da igreja. Os que se levantaram como líderes deste movimento conciliar propuseram uma reforma eclesiástica que destacasse o clamor dos leigos. No Grande Cisma de 1378, período em que se teve dois papas se autotitulando sucessores legítimos de São Pedro, houve uma divisão política na Europa e também uma situação de escândalo para os fiéis leigos. O que igualmente despertou um forte descontentamento dos fiéis foram os altos impostos cobrados pela igreja, impostos que possibilitavam à igreja desfrutar de um largo enriquecimento. “As riquezas nem sempre eram usadas para fins criativos, o que provocou o clamor por uma reforma eclesiástica”. (DREHER, 1994, p. 98). Contudo, muito mais que o escândalo da existência de dois papas, os leigos ou a população “comum” viviam descontentes com a “exploração econômica que a ostentação e as necessidades políticas e militares dos contendentes acarretavam”. (GONZALEZ, 1995, p. 66). Gonzalez ainda afirma que:

A simonia, absentismo e o pluralismo, que incendiavam a ambição dos poderosos, resultavam em impostos cada vez mais elevados para as massas. Assim a igreja, que em seus primeiros séculos e mesmo depois em seus melhores momentos fora defensora dos pobres, se converteu em mais um peso que oprimia as classes já oneradas. Enquanto isto principalmente nas universidades, o descontentamento ia assumindo formas teológicas. Os estudiosos sabiam que o bispo de Roma nem sempre tivera prerrogativas que agora exigia. (GONZALEZ, 1995, p. 66).

As bases para esta reforma estavam na ideia de que a autoridade eclesiástica não está no papa, mas nos fiéis, de onde vem a autoridade do papado. E que, por resultado, a melhor opção seria a formação de um concílio universal que representasse os fiéis, que teria mais autoridade que o papa. Com isso, não se afirma, que o concílio teria um estatuto de infalível, pois não existe instituição que não erre. Porém, esta proposta ou pensamento, revela que nitidamente a igreja necessitava de uma reforma, e que, se o papa se torna negligente em fazê-la, um concílio universal teria plenos poderes para reformar a igreja, ainda que isto vá contra a pretensão do papado. “O concílio eclesiástico e não o papa era, então, a autoridade suprema da igreja a agir para o bem do corpo inteiro de Cristãos”. (CAIRNS, 2008, p. 229).

Estes concílios reformadores foram convocados primeiro para colocar fim no cisma na liderança da Igreja Romana, depois para criar uma reforma no interior da igreja combatendo também o surgimento de muitas heresias. O que ficou claro, é que no período do Grande Cisma, havia pouco interesse no bem-estar da igreja, mas sim uma verdadeira competição de

interesses pessoais pelo poder. Todo este pano de fundo faz emergir uma compreensão que as mazelas encontradas neste período são efeitos na demasiada centralização de poder eclesiástico e por isso a função do concílio não poderia se limitar a regularização e legitimação do verdadeiro sucessor da autoridade de São Pedro, mas que o concílio deveria participar efetivamente e inteiramente da reforma da igreja.

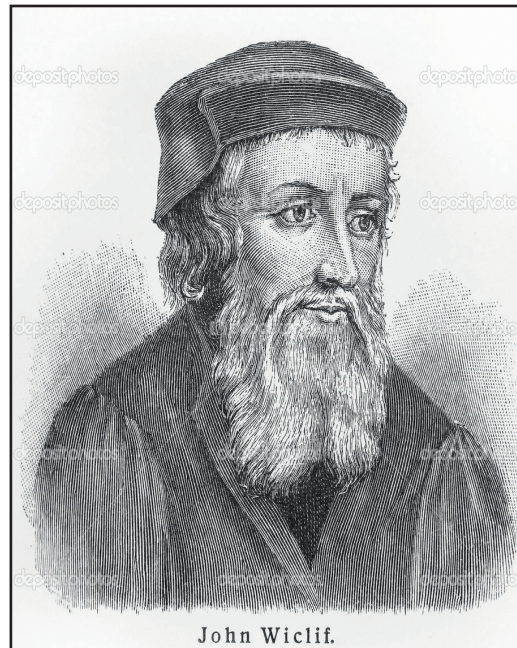
Alguns concílios são de extrema importância, entre eles o de Pisa (1409), de Constança (1414-1418) e os concílios de Basileia e de Ferrara (1431-1449). Segundo o historiador Cairns, “os concílios reformadores salvaram a Igreja Romana da desordem e do Grande Cisma, porém a falta de um sucesso efetivo e prático lançou por terra a última oportunidade de reforma interna da Igreja Católica Romana”. (CAIRNS, 2008, p. 231).

Centelhas de forma em João Wycliffe

Em meio ao florescimento de um sentimento nacionalista na Inglaterra entra em cena João Wycliffe (1328-1384). Wycliffe foi aluno e professor na universidade de Oxford. Em 1378 começa a ser conhecido devido suas ideias de reforma da Igreja Romana, primeiro através da deposição de eclesiásticos imorais e pelo “despojamento de sua propriedade que, segundo ele, era fonte da corrupção”. (CAIRNS, 2008, p. 226). Wycliffe defendia a ideia de que a liderança eclesiástica precisaria ter uma moral ilibada. Ele começa então, a se colocar contra os dogmas da Igreja Romana com pensamentos revolucionários.

Primeiro ele contestou a autoridade papal como chefe da igreja. Alegou ser a Bíblia a única e soberana autoridade para o crente e ainda que a Igreja Romana deveria ter um reencontro com o modelo da igreja primitiva encontrada no Novo Testamento. Neste ensejo, Wycliffe tornou a Bíblia acessível ao povo em sua própria língua. Outro ponto do seu pensamento é que ele se colocou contra a doutrina da transubstanciação. Em sua opinião, a substância dos elementos da ceia, o pão e o vinho, não se alteravam ou não se transformavam literalmente no corpo e no sangue de Cristo, contudo, Cristo estava espiritualmente presente no sacramento que era alcançado pela fé. Esta ideia causaria muitos desconfortos aos clérigos, uma vez que ela levava a compreensão de “que o sacerdote não teria a salvação de alguém por ter em suas mãos o corpo e o sangue de Cristo na santa ceia”. (CAIRNS, 2008, p. 226).

Figura 1. João Wycliffe



Fonte: Disponível em: <<http://pt.depositphotos.com/8970749/stock-photo-john-wycliffe.html>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

Justo Gonzalez, um historiador, destaca que uma de suas principais doutrinas reformistas de João Wycliffe é a questão do “senhorio”. Wycliffe destaca que não há outro senhorio além do de Deus. Para ele uma pessoa pode exercer autoridade sobre outra pessoa somente se Deus o conceder, contudo, existe um senhorio falso e ilegal, exclusivamente humano. Segundo a sua reflexão, na Bíblia pode se encontrar o modelo do verdadeiro senhorio que é a própria pessoa de Jesus Cristo, a quem pertence todo o domínio, porém não veio para ser servido, mas para servir. Assim só tem validade o senhorio humano daqueles que se dedicam a servir e a não ser servido. Portanto, para ele, as autoridades eclesiásticas que se empenham em impor impostos para proveito próprio, e não para servir, são ilegítimos. (GONZALEZ, 1995, p. 86).

Segundo outro historiador:

Nos últimos anos de vida, Wycliffe começou a pregar mudanças na vida cristã. O alvo imediato de sua preocupação era a riqueza e poder político da igreja do seu tempo. Atacou o que ele julgava ser os excessos de poder e da riqueza papais, e apregoava a pobreza clerical. Wycliffe era adversário do celibato do clero, embora apoiasse os sacerdotes mediantes. Deu ênfase à necessidade espiritual do laicato, que ele denominava os “eleitos” da salvação cristã. [...]. Ensinava que a Bíblia era fonte última para a autoridade para a vida espiritual e que, portanto, devia estar ao alcance de todos os fiéis cristãos para a leitura. (IRVIN; SUNQUIST, 2004, p. 604).

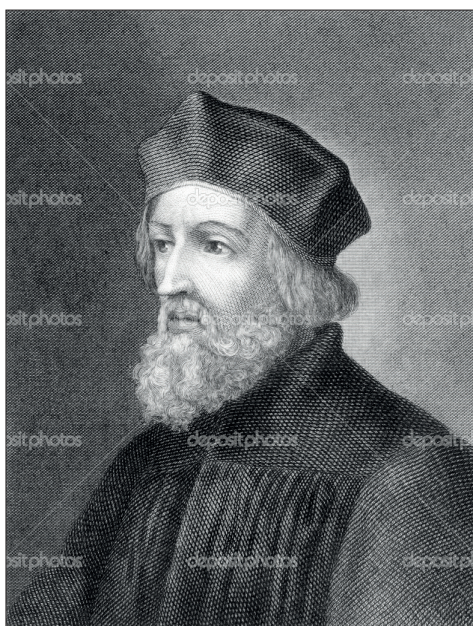
Além de proporcionar a criação da Bíblia no vernáculo do povo inglês, seus pensamentos e doutrinas sofram base para criação do grupo que ficou conhecido como lolardos ou resmungões, é provável que tenham recebido este apelido por causa de suas pregações públicas. Suas teorias sobre a igualdade na igreja foram usadas nas atividades econômicas dos camponeses e colaboraram para a Revolta do Camponeses de 1381. As doutrinas de Wycliffe foram censuradas e tidas como heresias no concílio de Constança em 1415. Como ele já estava morto, e não havia como condená-lo à fogueira, então seus ossos foram exumados e queimados como os de

um herege. Contudo, a esta altura, os seus ensinamentos já tinham sido levados para a Boêmia, onde foram usados como base para os ensinamentos de João Huss, outro reformador que estudaremos.

Centelhas de forma em João Huss

João Huss (1373-1415), reitor da Universidade de Praga de 1402, se propôs a reformar a Igreja Romana na Boêmia. Seus pensamentos e reflexões se assemelham muito as de Wycliffe. Mesmo sendo excomungado em 1411, não se deu por intimidado e continuou a defender seus preceitos. Para ele a excomunhão que derivava do poder do papa, não tinha sua legitimidade, pois argumentava que a Bíblia é a autoridade última sobre os cristãos e que de tal forma ela poderia ser usada contra as deliberações de um papa.

Figura 2. João Huss



Fonte: Disponível em: <http://st.depositphotos.com/1001003/1283/i/950/depositphotos_12831346-Jan-Hus.jpg>. Acesso em: 10 jun. 2016.

Logo, suas propostas de reforma despertaram a inimizade do papa e ele foi convidado a comparecer ao Concílio de Constança com um documento de salvo-conduto do imperador. Contudo, o salvo-conduto não foi respeitado e ele foi condenado por heresia. No mês de junho, em 1415 foi condenado a morrer na fogueira por ordem do Concílio de Constança.

Nas palavras do historiador Martin Dreher, Huss era um pregador em Praga que:

Voltou-se contra a mundanalidade da Igreja, contra a crescente imoralidade dos sacerdotes e, especialmente, contra o culto às relíquias, que entrementes assumira proporções incríveis. Havia hóstias sanguinolentas miraculosas, vendiam-se bolinhas da terra da qual Adão fora feito. Era possível comprar cera dos ouvidos e leite da virgem Maria, estrume do burro do estábulo de Belém, fios de cabelo da barba do Salvador. Mostrava-se inclusive o prepúcio circuncisado de Jesus. Ao todo existiam nada mais nada menos do que 13 exemplares do prepúcio de Jesus em toda a Europa. Huss atacou todos estes excessos, provocando a ira do comércio internacional de relíquias. (DREHER, 1994, p. 120).

Após sua morte seus ensinamentos continuaram a ser propagados na Boêmia e alguns dos seus discípulos prosseguiram na disseminação de tais práticas, até que, em 1453 destes grupos surgiu a irmandade denominada de “União dos Irmãos”. O que fez com que os seguidores de Huss fossem conhecidos como os irmãos.

Centelhas de reforma através do misticismo

Diante da corrupção do clero, de uma hierarquização da Igreja e dos desvios dos princípios espirituais, desenvolveu-se um movimento chamado misticismo, que na realidade se apresenta como o forte desejo do coração humano de entrar em contato direto com Deus. O misticismo foi uma reação contra a imensa valorização da racionalidade, mas também significou um protesto contra o período de grandes conflitos de uma igreja corrupta e em declínio.

É verdade que este movimento não tinha como objetivo se colocar contra a Igreja Romana. Por mais que existissem aqueles que criticassem a igreja hierarquizada. A principal ideia que prevalecia era que a solução para a igreja corrompida se fazia presente naqueles que buscavam uma proposta um devocionalidade intensa, e que tinham por determinação a procura contínua por ser igual a Jesus. Por não existirem ataques contundentes e diretos contra a igreja, este movimento não foi perseguido como no caso de Huss e Wycliffe.

Um dos grandes nomes deste movimento místico foi mestre Eckehart (1260-1327), estudou na Universidade Paris e afirmou que somente o divino era real e que o alvo do cristão era se unir de maneira espiritual com Deus. Para ele existia uma diferença entre a divindade, que em sua opinião era Deus de uma forma integral como uma unidade constitucional do universo, e Deus, que era o Criador e sustentador pessoal do mundo. (CAIRNS, 2008). A verdade é que quando lemos sobre suas ideias conseguimos perceber uma forte influência do neoplatonismo e ainda uma grande tendência para panteísmo, contudo é necessário dizer que em seus ensinamentos ficou destacada a necessidade do serviço cristão como resultado desta união mística com Deus. O misticismo, com seus erros e acertos, tem sua importância na história do cristianismo como resultado de inquietações sociais e religiosas que efervescia na Europa no final da Idade Média.

Considerações finais

A cristandade no final da Idade Média presenciou a decadência do prestígio e da autoridade do papado, porém, foi neste contexto que surgiram algumas tentativas de reforma da Igreja Romana. Vozes que clamaram por mudança e renovação na maior organização mundial até então. Situações como a corrupção e o Grande Cisma foram forças motivadoras para o desenvolvimento de grupos como os místicos, reformadores como João Huss e João Wycliffe e os concílios reformadores do século XIV que se propuseram a produzir um reavivamento da vida espiritual dentro da Igreja Católica Romana.

As reformas do século XIV foram iniciativas causadas às fortes mudanças sociais, culturais e religiosas que floresciam na Europa Ocidental neste período. A sociedade desta era lançou bases para intensas mudanças que possibilitaram a criação de um estado moderno. Assim, vemos um panorama de mudanças que anunciava o enfraquecimento da suprema autoridade papal e proclamava o declínio do papado, que até então, havia desfrutado de uma hegemonia política e administrativa.

Estes movimentos reformistas servem para nos mostrar que no decorrer da história sempre haverá movimentos que defenderão e lutarão pelo estabelecimento dos princípios fundamentais da humanidade, como ordem e progresso. Estes movimentos trouxeram grandes bene-

fícios sociais, por exemplo, lançaram fundamento para a popularização da escrita e da leitura na língua vernácula quando Wycliffe se recomendou a traduzir a bíblia para o inglês, deu voz a uma parcela da população que se via marginalizada e esquecida por líderes religiosos e políticos e desenvolveu uma profunda reflexão e questionamento quanto domínio da Igreja Romana naquele século e nos vindouros.

Concluimos, afirmando que a história não é feita a partir de uma visão unilateral. Não podemos fechar os olhos para as mazelas realizados pela Igreja Romana no período da Idade Média, contudo, esta realidade não representa e nem descreve todo o cenário deste período. É necessário cautela e sabedoria ao preestabelecer juízos e conceitos sobre um momento histórico tão rico em detalhes e acontecimentos. Somos convidados a desenvolver uma visão crítica e criteriosa sobre aquilo que assumimos como axiomas da vida. Na caminhada da vida, todos estamos suscetíveis a erros, contudo olhando para o passado, é possível, que tenhamos a possibilidade de errar menos.

Referências

CAIRNS, Earle Edwin. **O cristianismo através dos séculos**: uma história da igreja cristã. 3. ed. São Paulo: Vida Nova, 2008.

BLAINEY, Geoffrey. **Uma breve história do cristianismo**. São Paulo: Editora Fundamento Educacional Ltda., 2012.

DAUWER, Fabiano; SAYÃO, Thiago Juliano; SIEBERT, Itamar. **História medieval**. Indaial: Uniasselvi, 2013.

DREHER, Martin N. **A igreja no mundo medieval**. Coleção História da Igreja. v. 2. São Leopoldo: Sinodal, 1994.

GONZALEZ, Justos L. **E até aos confins da terra**: uma história ilustrada do cristianismo. v. 5. São Paulo: Vida Nova, 1995.

IRVIN, Dale T; SUNQUIST, Scott W. **História do movimento cristão mundial**. v. 1. São Paulo: Paulus, 2004.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

KÊNIA CLUBE E O CARNAVAL DE JOINVILLE

Kenia Club and Joinville Carnival

Leandro Brier Correia¹

Resumo: De colonização predominantemente alemã, Joinville possui em sua história marcas de um passado elitista e preconceituoso. Desde sua fundação, em 1851, os clubes e sociedades da cidade promoviam abertamente a segregação racial proibindo a participação da comunidade negra em bailes e festas. Nesse ínterim, o ano de 1960 destaca-se na história joinvilense por registrar a criação da Sociedade Beneficente Kênia Clube Joinville, um clube voltado para atender e ajudar a população afrodescendente da cidade. Com passagens que vão desde sua criação, a reformas em sua sede, períodos de instabilidade financeira, participações e tradição nos desfiles carnavalescos de Joinville e sua atual estrutura, o presente trabalho, baseado na monografia de Maria da Consolação Pereira Osório (Fragmentos da população de origem africana em Joinville: a fundação do Kênia Clube) e em artigos e matérias de jornais catarinenses, busca resgatar a memória de um dos clubes mais influentes e relevantes do estado de Santa Catarina no combate ao preconceito racial.

Palavras-chave: Clubes. Afrodescendente. Preconceito.

Abstract: Predominantly German settlement, Joinville has in its history marks of a past elitist and bigoted. Since its founding in 1851, the clubs and societies of the city openly promoted racial segregation prohibiting the participation of the black community at dances and parties. Meanwhile, the year 1960 stands out in joinvilense history by registering the creation of the Beneficent Society Kenya Club Joinville, one facing club to meet and help. Afro-descendant population of the city. With tickets ranging from its creation, the reforms at its headquarters, periods of financial instability, interests and tradition in carnival parades of Joinville and its current structure, this paper, based on Maria monograph of Consolation Pereira Osório (population Fragments African origin in Joinville: the foundation of the Kenya Club) and in articles and materials Santa Catarina newspapers, rescue the memory of one of the most influential and important clubs in the state of Santa Catarina to combat racial prejudice.

Keywords: Clubs. African Descent. Preconception.

Introdução

Contemplando a história da Sociedade Beneficente Kênia Clube Joinville, primeiro clube voltado ao lazer da população negra de Joinville, o corrente *paper* promoverá um debate ético centrado em questões sociais e raciais da cidade, buscando retratar a segregação racial inerente a uma cidade colonizada preponderantemente por alemães.

Elucidar a relevância do Kênia Clube na luta pela inclusão social da comunidade negra em Joinville é o objetivo principal do trabalho, trazendo à tona fatos que datam da fundação do clube aos dias atuais e as participações, e consequente influência, no carnaval joinvilense.

Em um primeiro momento será abordada a tradição de clubes e sociedades na cidade e Joinville, em seguida, o assunto tratado contemplará um breve retrato dos primeiros clubes de comunidades negras no Brasil e em Santa Catarina para, enfim, culminar no tema central do trabalho que é a história do Kênia Clube e sua importância no carnaval da cidade.

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

Clubes e associações de Joinville

A ideia de clubes em Joinville data do início de sua colonização, a partir de 1851, quando famílias tradicionais de origem saxônica fundavam associações; prática essa tradicional na Europa, com o intuito de proporcionar lazer e cultura aos associados.

Entre essas associações destacam-se a “Sociedade Harmonia-Lyra”, a “Liga de Sociedades” e a “Sociedade Ginástica de Joinville”, todas em atividade ainda hoje.

Tendo sido, predominantemente alemã a colonização de Joinville, o preconceito racial contra negros, índios, caboclos e etc. eram evidentes, visto que os imigrantes alemães os viam como sujeitos intelectualmente inferiores e com pouca disposição e vontade para o trabalho. Mesmo após a abolição da escravatura (13 de maio de 1888), práticas racistas eram comuns no cotidiano joinvilense e esse tipo de comportamento refletia-se nos clubes e sociedades da cidade.

Alguns anos mais tarde, já no século XX, outros clubes passam a surgir em Joinville, fundados por famílias de classe média, entretanto, a segregação racial ainda era uma prática recorrente dessas associações, como podemos observar a seguir:

Porém com tantos espaços para dançar, os negros eram interceptados nestes locais: “Eu jogava no Floresta (time de futebol) e não podia dançar no Floresta (clube dançante) por causa da cor. Podia entrar no Floresta para tomar uma cerveja, porque eu jogava lá, eles deixavam entrar para tomar uma cerveja, prá vê os outros dançar [sic], mas enquanto à dançar [sic], o preto não era concedido[sic]”². (OSÓRIO, 1996, p. 11).

Segundo Osório (1996, p. 12), no Brasil: “... a organização de negros em associações de lazer se dá desde o início do século XX, logo após a abolição da escravatura. Em Piracicaba, [...], a Sociedade Beneficente ‘13 de Maio’ teve sua origem em 1901 [...]”. Ainda conforme Osório (1996, p. 13) sobre clubes catarinenses:

No Planalto Serrano, especificamente em Lages, eram organizadas reuniões dançantes pelos negros libertos antes da Abolição. Quase sempre os donos da casa onde ocorriam as mesmas não sabiam que sua residência era o local da ‘surpresa’, nome que identificava essas festas. Após 1888 estas ocorrências aumentaram entre os negros. [...] em 1918 é inaugurado o Centro Cívico ‘Cruz e Souza’. Esta seria a segunda sociedade dançante de Lages e a primeira de Santa Catarina organizada por negros.

Vale citar também o Clube “25 de Dezembro” fundado em 1933 por negros em Florianópolis, que visava proporcionar um espaço de lazer para uma comunidade composta por brancos e negros pobres. A princípio o clube reunia os dois grupos para dançar, porém tem início conflitos gerados pelo fato de moças brancas se recusarem a dançar com rapazes negros. Dessa forma, para solucionar o impasse, os brancos construíram outro clube, a partir daí negros e brancos passaram a dançar em locais diferentes ainda que bebessem e jogassem juntos (OSÓRIO, 1996).

Nasce o Kênia Clube

Com o fim da Campanha de Nacionalização no final da década de 1950 e da ditadura imposta pelo Estado Novo, grupos formados por minorias étnicas passam a se organizar em

² Entrevista com Luiz Fernando Fagundes – Zuco, realizada por Maria da C. P. Osório no dia 13/11/1995.

Joinville buscando “o negro [...] se firmar enquanto sujeito através dos valores que essa germânica sociedade exige: perfeito, ordeiro, organizado e trabalhador”. (OSÓRIO, 1996, p. 16).

A idealização de uma instituição voltada ao público negro se deu, então, em diversas ocasiões e em espaços variados de socialização tais como: campos de futebol, viagens de trem, barzinhos e outros, onde os oito fundadores (José Francisco Ramos – “Zete”, Rubens Martins, Marcelino Rocha, Luiz Fagundes – “Zuca”, José Carlos Nascimento – “Begue”, Luiz P. do Rosário – “Alegria”, José Domingos Cardoso e Oziel Silva) passaram a elaborar a concepção do Kênia Clube (OSÓRIO, 1996).

Luiz Fernando Fagundes de Oliveira, o Zuca, explica em entrevista à Maria da Consolação Pereira Osório (1995) a origem do nome do clube:

Antes de ser formado o Kênia [...] nós jogávamos sempre futebol [...] numa partida jogada lá em Jaraguá do Sul [...] na volta, dentro do vagão de trem [...] tinha uma revista antiga [...] chamada Cruzeiro [...] nesta revista estava escrita uma cidade (país) [sic] da África do Sul (África) [sic], [...] o Kênia [...]. Foi as meninas [sic] que falaram, a Ladir ou Nadir, a Benta, foi uma das moças que falaram [sic] que o Kênia seria um bom nome (OSÓRIO, 1996, p. 20).

Diante de tal realidade, é fundada em 6 de setembro de 1960, a Sociedade Beneficente Kênia Clube Joinville, com um suntuoso baile de inauguração, com direito à escolha de Rainha e Princesas do baile, para marcar o início de suas atividades.

Registrado como Sociedade Beneficente, o Kênia Clube Joinville, em seu Estatuto, no Artigo 1º prevê: “Na medida de suas possibilidades a instrução, recreio, socorro nos momentos de doença, morte ou perseguição, a fim de elevar o padrão social e intelectual da gente da raça negra”.

Apesar de sua fundação em 1960, o Clube realizava suas atividades, como tardes e noites dançantes em salões alugados, tal prática, como relata Marina L. da Silva em entrevista realizada em 30/11/1995, por Maria da C. P. Osório, iniciou-se por volta de 1916 em Joinville: “O clube chamava-se Grêmio dos Miosotes, era na Rua Conselheiro Mafra[...] [sic] dia 13 de maio tinha o grande baile, mas só preto entrava, tinha a Dona Pureza que era Rainha [...] vinha de carruagem, assim muito linda [...] os brancos iam espiar na frente para vê [sic] a chegada...”, portanto bem anterior à fundação do clube (OSÓRIO, 1996, p. 24).

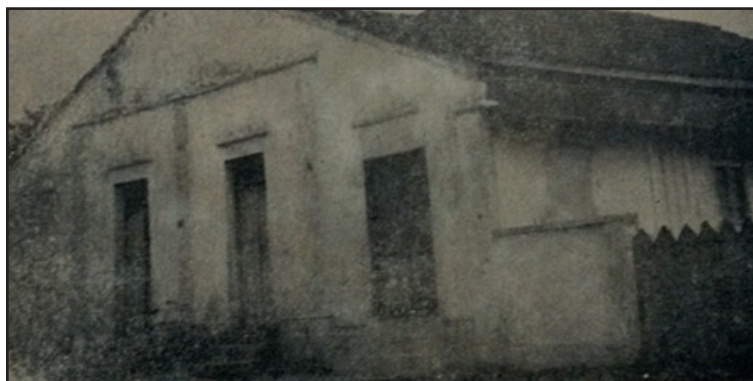
Além de bailes e domingueiras (tardes dançantes aos domingos) o Kênia Clube realizava também bailes de debutantes, de Páscoa, dos pais, das mães, de Natal, de aniversário do clube, além, dos bailes carnavalescos.

Vale registrar a rigidez de regras nesses bailes, como relata Valdir Ramos em entrevista à Maria da C. P. Osório (22/11/1995): “[...] só podia entrar no baile, aliás, o convite já dizia que as senhoras e as damas seriam de branco, cor-de-rosa e azul. E os homens seriam de azul marinho com branco e preto”. (OSÓRIO, 1996, p. 19).

Assim sendo, o Estatuto da entidade previa no Artigo 10º, a exclusão do sócio que fizesse escândalo no recinto ou até fora dele, uma vez que comprometesse a imagem do clube. Essas normas disciplinadoras refletiam as exigências da sociedade da época, determinada a policiar e autodisciplinar os trabalhadores até mesmo no espaço de lazer. (OSÓRIO, 1996, p. 20).

Somente em 1965, a sociedade passou a contar com sede própria “[...] uma construção de madeira muito modesta, mais tarde reconstruída em alvenaria”. (OSÓRIO, 1996, p. 24).

Figura 1. Sede do clube em 1968



Fonte: MACEIÓ. Pretos e brancos devem a si o diálogo da reconciliação. *Jornal de Joinville*, Joinville, p. 4, 12 set. 1968.

Quando da fundação do clube é válido mencionar que, apesar da participação de mulheres negras nas tarefas e organizações da instituição, as mesmas não participavam da administração, visto que no Estatuto da sociedade não constava o nome de nenhuma mulher (OSÓRIO, 1996).

A dificuldade financeira acompanhou o clube durante praticamente toda sua história, visto que seus associados eram de classe social menos favorecida e deparavam-se frequentemente com a dificuldade no pagamento das mensalidades da associação. Com o passar dos anos a entidade contou o apoio de empresários da região norte do estado de Santa Catarina para manter suas atividades e realizar reformas em sua sede, localizada na Rua Botafogo, no bairro Floresta.

De 1980 até 1986, as atividades sociais da sociedade ficaram paralisadas, devido a dificuldades financeiras decorrentes da construção, em alvenaria, de sua sede. A finalização da obra só foi possível com uma parceria entre o clube e um empresário local.

Figura 2. Sede do clube reformada em 1986



Fonte: KÊNIA realiza baile hoje. *A Notícia*, Joinville, p. 5, 24 dez. 1986.

O ano de 1987 mostrou-se um dos mais movimentados culturalmente para o clube, a sociedade recebeu a exposição “Operários do Samba”, do fotógrafo Rui Arsego, que contava com 42 fotografias com cenas do carnaval de 1987.

Figura 3. Exposição "operários do samba".



Fonte: ARSEGO, Rui. Carnaval Joinville (SC) 1987. Arquivo Histórico de Joinville.

Ainda em 1987, o Grupo Unitivo do Negro Catarinense realizou, na sede do clube, o Seminário “Discriminação do Negro no Trabalho”, que contou com diversas palestras de caráter sociológico a respeito do tema.

E comemorando 27 anos, em 1987, o Kênia Clube lançou também o “Jornal do Kênia”, que contava a história do clube em toda sua trajetória.

Em 1997, o Kênia Clube passou a ficar sem sede, quando firmou um convênio com um empresário de São Francisco do Sul. A parceria previa a exploração do local (onde funcionaria a boate Designer II), por parte do empresário, durante cinco anos, em contrapartida, o mesmo realizaria uma ampla reforma no prédio da instituição e doaria um terreno ao clube para a construção de uma quadra de samba.

Atualmente encontra-se em tramitação o processo de tombamento do Kênia Clube como patrimônio imaterial da cidade de Joinville, a fim de registrar e valorizar a importância do clube no combate à segregação racial e às desigualdades sociais.

O Kênia Clube e o carnaval

Fundada em 1968 por Adelmo Braz, Zelândia, Iranir, Mario Dibanda, Nestor Padilha, Eloi e outros³, a Escola de Samba Amigos do Kênia foi a primeira escola de samba a desfilar no carnaval de Joinville. Até 1977 não existia o concurso oficial das escolas de samba e blocos na cidade, sendo instituído a partir de 1978, pela Secretaria de Turismo o desfile oficial. Neste primeiro ano de competição, a escola perdeu o título para a Unidos do Boa Vista.

³ Conforme carta-ofício do clube à Secretaria de Turismo de Joinville, 27/11/1991.

Figura 4. Ensaio de bateria na sede do clube em 1975



Fonte: Kênia se prepara para o Carnaval. A Notícia, Joinville, p. 1, 9 jan. 1975.

Nos anos seguintes ocorreu a consagração e consequente consolidação da escola nos desfiles do carnaval joinvilense, quando a mesma veio a conquistar o título dos carnavais dos anos de 1980, 1983, 1984, 1987, 1988, 1989, 1990 e 1991.

Figura 5. Amigos do Kênia campeã do carnaval de 1980



Fonte: KÊNIA já esperava o primeiro lugar. Jornal Extra, Joinville, p. 5, 25 fev./3 mar. 1980.

Em 1981, 1985 e 1986 a escola não desfilou por divergências administrativas e políticas, e dificuldades financeiras decorrentes da construção de sua sede.

Desde a sua fundação em 1968, a escola mudou de nome três vezes, inicialmente chamada de Escola de Samba Amigos do Kênia e posteriormente de Escola de Samba do Kênia, a partir de 1987, a escola passa a se chamar Príncipes do Samba, nome que perdura até os dias de hoje.

Até o ano de 1989 as cores da Escola eram azul e branco e em 1990 foram incluídas as cores rosa e amarelo, além das originais.

Em 1968, quando a escola desfilou pela primeira vez, pouco mais de vinte integrantes participaram do desfile, com o passar dos anos e a experiência adquirida a escola passou por um processo de amadurecimento e profissionalismo culminando em desfiles memoráveis na década de 1980 quando chegou a contar com mais de setecentos integrantes na avenida.

A partir de 1993, Joinville deixou de contar com o carnaval de rua, restringindo a festa a clubes da cidade, e conseqüentemente surgiu um hiato de 16 anos nos desfiles das escolas de samba da cidade.

Apesar de o carnaval de rua ter voltado a ocorrer em 2006 em Joinville, apenas em 2009 foi retomado o desfile de escolas de samba, porém sem caráter competitivo. Nesse ano apenas a escola Acadêmicos do Serrinha desfilou.

O retorno dos Príncipes do Samba à avenida deu-se em 2010, ano que contou com mais duas escolas desfilando.

O ano de 2014 marca a volta dos desfiles competitivos no carnaval joinvilense. Na ocasião, seis escolas passaram pela Avenida Beira Rio e a Príncipes do Samba ficou com o 4º lugar. Quem levou o título foi a estreade Dragões do Samba.

Figura 6. Vista aérea do desfile de 2014



Fonte: PHILIPPS, Rodrigo. O nosso sambódromo. *A Notícia*, Joinville, p. 2/3, 3 mar. 2014.

Em 2015, a escola conquistou o vice-campeonato, perdendo para a Unidos pela Diversidade. Além dos ensaios de bateria, a escola promove também, esporadicamente, no Kênia Clube, *happy hours* e almoços, e em maio deste ano ofereceu um curso de formação de mestre-sala e porta-bandeira.

Figurando como referência no carnaval joinvilense, a sociedade Kênia Clube e a escola de samba Príncipes do Samba buscam com afincos resgatar suas raízes que têm, na igualdade social e racial, suas maiores conquistas e glórias.

Considerações finais

A proposta do presente trabalho foi trazer à luz informações relevantes a respeito da cultura afrodescendente na cidade de Joinville, através da história da Sociedade Beneficente Kênia Clube Joinville e sua proeminência no carnaval joinvilense.

Dada a falta de material e documentação relacionada ao tema proposto, este *paper* baseou-se predominantemente em matérias de jornais de Joinville e do estado de Santa Catarina, e na monografia de Maria da Consolação Pereira Osório, para solidificar seu conteúdo e expli-

citar, de maneira elucidativa, algumas das transformações sociais pelas quais Joinville passou desde a sua fundação até os dias de hoje.

Após quase cinquenta e cinco anos de sua fundação, a sociedade Kênia, apesar das inúmeras dificuldades encontradas ao longo de sua trajetória, permanece ativa e atuante socialmente, e serve de exemplo e referência na árdua luta pela igualdade social e erradicação do preconceito racial.

Referências

A AVENIDA VAI BOMBAR. **A Notícia**, Joinville, 21 fev. 2009. AN.geral, p. 12. Carta-ofício do Presidente da Escola de Samba “Príncipes do Samba”, Eugênio Miranda Corrêa, à Secretaria de Turismo de Joinville, aos cuidados do Secretário de Turismo, Ramiro Gregório da Silva. Joinville, 27 nov. 1991.

CHEGOU A HORA. **A Notícia**, Joinville, 18 fev. 2012. AN Destaque, p. 4/5.

FROEHLICH, Átila. Chuva de alegria e ritmo em Joinville. **A Notícia**, Joinville, 14 e 15 fev. 2015. Sua Vida, p. 20.

JUNGES, Leandro S. Diversidade é campeã em Joinville. **A Notícia**, Joinville, 18 fev. 2015. Notícias, p. 4.

KÊNIA REALIZA BAILE HOJE. **A Notícia**, Joinville, p. 5, 24 dez. 1986.

KREIDLOW, Rogério; STINGHEN, Caroline. Embalou para 2014. **A Notícia**, Joinville, 11 fev. 2013. AN Destaque, p. 4/5.

MACEI. Pretos e brancos devem a si o diálogo da reconciliação. **Jornal de Joinville**, Joinville, p. 4, 12 set. 1968.

OLIVEIRA, Marcos de. Kênia quer retomar sua tradição. **A Notícia**, Joinville, 29 set. 2002. AN Cidade, p. 10.

OLIVEIRA, Marcos de. Kênia se despede com show de pagode. **A Notícia**, Joinville, 27 set. 1997. Geral, p. D- 4.

OLIVEIRA, Marcos de. Sociedade Kênia Clube começa nova fase com pagode. **A Notícia**, Joinville, 23 ago. 1997. Geral, p. D-6.

OPERÁRIOS do Samba são homenageados em exposição. **Jornal de Santa Catarina**, Blumenau, 4 jul. 1987.

OSÓRIO, Maria da C. Pereira. **Fragmentos da população de origem africana em Joinville: a fundação do Kênia Clube (1960- 1965)**. 1996. 32 f. Monografia (Pós-Graduação em Historiografia e História do Brasil) – Setor de Pós-Graduação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 1996.

SEMINÁRIO do negro reunirá 250 delegados de todos os estados. **Jornal de Santa Catarina**, Blumenau, p. 11, 5 jun. 1987.

STINGHEN, Caroline. Dragões do Samba a rainha da avenida. **A Notícia**, Joinville, 3 mar. 2014. Destaque, p. 4/5.

STINGHEN, Caroline. Hora de levantar o público. **A Notícia**, Joinville, 1º e 2 mar. 2014. Destaque, p. 4/5.

STINGHEN, Caroline. Joinville arrepia no Carnaval. **A Notícia**, Joinville, 20 fev. 2012. AN. Joinville, p. 8.

UM DESFILE de alegria e beleza em Joinville. **A Notícia**, Joinville, 15 fev. 2010. AN Geral, p. 13.

UMA SEMANA de festa nos 27 anos do Kênia Clube. **Jornal de Santa Catarina**, Blumenau, 5 set. 1987. Variedades, p. 20.

ZACARIAS, Aires. Kênia Clube inaugura sua sede. **Jornal de Santa Catarina**, Blumenau, p. 4, 08 nov. 1986.

ZACARIAS, Aires. Kênia, um alegre carnaval na terra dos germânicos. **Jornal de Santa Catarina**. Blumenau, p. 4, 08 nov. 1986.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

O CORPO COMO INSTRUMENTO DE IDENTIDADE CULTURAL EM GRUPOS SOCIAIS

The body as identity of instrument on cultural groups members

Juliéte Silva Nunes Prudêncio¹

Resumo: Esta pesquisa pretende mostrar o corpo como instrumento das manifestações culturais e como essas manifestações podem causar diferenciações de grupos numa mesma sociedade e em sociedades distintas. Trataremos de perceber as práticas e modificações corporais de povos primitivos e contemporâneos. Os corpos, enquanto instrumento físico para expressão de autorrepresentações e da construção corporal que expressam as escolhas individuais feitas em relação a ele e em relação à sociedade pertencente, que refletem características de uma cultura e de uma história específica de cada indivíduo.

Palavras-chave: Corpo. Cultura. Identidade.

Abstract: This research aims to show the body as an instrument of cultural events and how these events can cause differentiations groups in the same society and in different societies. We will try to understand the practices and body modifications of primitive and contemporary people. The bodies as physical instrument for expression of self representations and body construction that express individual choices made in relation to it and in relation to society belonging, reflecting characteristics of a culture and a specific history of each individual .

Keywords: Body. Culture. Identity.

Introdução

Desde a pré-história, o ser humano usa seu corpo como um objeto cultural. Os indivíduos sempre buscam através de seu corpo demonstrar diferenças e semelhanças em relação aos demais.

Nesta pesquisa iremos tratar de alguns ritos e tradições corporais que mostram a preocupação do ser humano em expressar sua cultura e algumas manifestações de sociedades distintas que através do seu corpo exprime desejos incomuns, desejos de serem reconhecidos, de serem identificados.

O tema desta pesquisa consiste na cultura do corpo, o corpo como instrumento de cultura e identidade em sociedades antigas e atuais. Sendo assim, será abordada como área de concentração a história do tempo presente, isso por que a história está em constante construção e tratando-se das ciências humanas, muitas tradições cometidas no passado, ainda hoje se manifestam.

Desse modo, esta pesquisa ira abordar temas como identidades sociais, diversidade cultural, questões étnicas relacionada à identidade corporal do indivíduo na sociedade e no grupo social pertencente.

O corpo como identidade cultural

O corpo é o meio pelo qual nos expressamos e essa expressão está atrelada às vivências pessoais e o ambiente no qual este corpo está inserido. Nesse sentido, o corpo é o reflexo da sociedade e sendo assim, deve ser compreendido numa dimensão social na perspectiva da cultura.

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIasselvi –. Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

E dessa forma, o corpo é um meio de interação com a cultura, portanto afirmamos mais uma vez que o corpo é cultural, pois este “sofre influência e modificações constantes; o corpo social é produto das regras as quais foi submetido, das determinações do meio social no qual está inserido. (CAETANO, 2006, p. 215).

Embora os corpos sejam iguais biologicamente, foram e continuam sendo construídos diferentemente de acordo com a sociedade em que fazem parte. Cada sociedade, cada cultura age sobre o corpo determinando-o, construindo as particularidades utilizando de atributos, adornos e transformações corporais, criando seus próprios padrões. “No corpo estão inscritas todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca”. (DAOLIO, 1995, p. 39).

Esses indivíduos seguem as formas específicas criadas pela sociedade às quais são integrantes, apresentarem seus corpos, usando signos e códigos visuais que identificam a sociedade e o grupo ao qual cada um pertence. Seus corpos naturais são modificados e transformados com o uso de adornos e pintura, seus cabelos tratados e cortados, amarrados, trançados e tingidos a partir de critérios do grupo social em que o indivíduo está inserido. São características que diferenciam povos e grupos, reunindo pessoas em meios coletivos.

O corpo é tratado em diferentes momentos históricos de modo peculiar, com diversos conceitos e valores. Na antiguidade, por Platão, o corpo era visto como um abrigo da alma, em que o intelecto atuava como ponto primordial do ser humano e o corpo servia como um subordinado da mente. Na Idade Média, o corpo era associado à ideia de pecado, sendo assim, reprimido. Na Modernidade, o conceito de corpo passa a ser visto dentro dos aspectos de beleza, em que se estabelecem padrões estéticos, este aspecto de representação do corpo se faz presente na sociedade contemporânea.

Contudo o indivíduo ao modificar ou transformar seu corpo não o faz somente pelo ideal estético, mas tratando de um processo de socialização, este processo tem como objetivo principal a adaptação do indivíduo aos costumes, comportamentos e modos da cultura do seu ambiente social, para que possa aprender a sobreviver por si mesmo e controlar seu comportamento de acordo com as exigências da vida em sociedade.

A socialização é o principal mecanismo que uma sociedade possui para a transmissão da cultura através do tempo e das gerações, além de estar relacionada com as identidades sociais, deve ser vista como um processo que dura a vida toda na medida em que as nossas ideias e o nosso comportamento são influenciados pelos relacionamentos sociais e pelo ambiente em que vivemos.

É através da socialização que aprendemos e incorporamos os hábitos, os costumes, valores, ou seja, a cultura de nossa sociedade. Desde o nascimento, através da infância e da adolescência e mesmo na vida adulta, estamos adquirindo comportamentos e formas de interagir em diferentes e novos ambientes, nos modificamos continuamente ao atingirmos diferentes estágios de desenvolvimento e ao assumirmos papéis sociais diversos em nossa vida.

Partindo desses pressupostos, compreendemos que o corpo é um instrumento de socialização do indivíduo, gerando um pertencimento ao um grupo na sociedade ao qual está inserido.

É através do corpo que o indivíduo se insere no contexto social, interagindo e conhecendo seu eu e consequentemente o seu mundo, “é o corpo que garante uma afirmação social, funcionando não como coadjuvante de processos de transformação, mas como elemento fundamental para que ocorra esse processo”. (CAETANO, 2006, p. 214).

O uso do corpo como instrumento cultural

As transformações e ritos corporais estão presentes nos grupos indígenas residentes no Brasil, dentre os quais os botocudos, praticavam a modificação dos lábios e dos lóbulos das orelhas, introduzindo botoques de madeira. Esses adereços começam a fazer parte do corpo do indivíduo. Os índios utilizam a pintura corporal como meio de expressão ligada aos diversos manifestos culturais de sua sociedade. Para cada evento há uma pintura específica: luta, caça, casamento, morte.

Todo ritual indígena é retratado nos corpos dos mesmos na forma de pintura, é uma das expressões artísticas mais intensas dos índios. Para Müller (2000), os adornos e ornamentos usados no corpo marcam determinadas fases pela qual o indivíduo passou o furo das orelhas e do lábio (este último somente para os homens), que compõem um código não verbal de identificação social.

Achados arqueológicos datados revelam, ao lado de utensílios, adornos feitos com (e em) elementos naturais: conchas, ossos, presas de animais, pedaços de rochas, minerais e cascalho, supostamente amarrados com tiras de couro ou alguma fibra vegetal. [...] Todos esses achados dão indícios da incipiência da técnica de produzir adornos e, também, dos valores a eles atribuídos. (GOLA, 2008, p. 24).

Mais do que ornamentar o corpo, o objeto que ornamenta pode ser parte de algo com significados que fortalecem a construção da formação da identidade de um sujeito. Essas distinções podem ser facilmente observadas em diferentes culturas e somente através destes ritos corporais há possibilidade de tal diferenciação.

O exemplo das sociedades tribais que transformam seu corpo e fazem uso de diferentes ornamentos, o que possibilita a distinção entre as diferentes idades e sexo. A mulher mulçumana, por exemplo, que é facilmente classificada pela utilização do lenço ou as conhecidas mulheres girafas, pertencentes à tribo Padong, localizada nas montanhas da Tailândia, que colocam argolas a partir dos cinco anos de idade, em torno de seu pescoço. Estas transformações permitem a estas mulheres serem aceitas, incorporadas e reconhecidas no seu grupo social.

Neste contexto também se pode citar a aliança que sinaliza a união de um casal. Porém, sabe-se que existem indivíduos que não fazem uso da aliança e que podem utilizar-se de outro ornamento para simbolizar uma união, portanto, cada indivíduo agrega sua valorização ao acessório ou adorno representado em seu corpo.

A relação do indivíduo com o seu corpo, além de variar no tempo e no espaço, varia também segundo sua inserção social. Existem diferenças corporais, relacionadas com o poder de consumo de cada grupo. A aparência distingue os indivíduos dentro de um mesmo grupo, essa distinção, muitas vezes, está ligada à liderança, funções e cargos especiais, a exemplo: reis, padres, pajés, entre outros.

Na sociedade ocidental atual, não há proibições legais como a forma de ornamentar-se, transformar o corpo, fora o impedimento do nudismo. No entanto, os grupos sociais estabelecem marcas diferenciais, assim como em todas as sociedades, as fases da vida são marcadas por festas e rituais, cada idade é marcada por certo número de transformações físicas que alteram a aparência do sujeito.

Na tentativa de aproximação no que se refere às modificações corporais, alguns motivos os quais levam as pessoas a realizá-las, geralmente, trata-se de um ritual de passagem, de autoafirmação e ainda, relação de posse do corpo. Sob este aspecto, não há diferença do mundo antigo, pois, desde os primórdios das civilizações já existiam rituais de passagem, como por exemplo, a chegada da fase adulta da vida; rituais de culto aos heróis; casamento entre outros.

A expressão cultural nos dias atuais

Uma manifestação cultural no corpo muito presente em nossa sociedade são *body modification*, são todo tipo de modificação feita no corpo.

[...] Mas na verdade, é muito mais que isto, um ritual, uma marca no corpo está impregnada de significados, de histórias contadas sobre um objeto não muito convencional, o corpo. Na superfície da pele escreve-se um traço de outrora: uma lembrança, um marco, um nome, um desejo, um afeto. São vestígios que expõem o território da subjetividade pregado na carne, numa ausência de sutileza. (GARCIA, 2006, p. 19).

As modificações corporais atuais são caracterizadas por alargadores, *piercings*, tatuagens, cortes de cabelos ousados, roupas diferentes dos padrões da sociedade. Que certamente são transformações corporais que como em outras sociedades, marcam uma etapa na vida de um indivíduo, uma passagem que se inicia um pertencimento a determinado grupo social.

Partindo desses pressupostos, podemos perceber que o uso do corpo como forma de expressão existe desde os povos e tribos mais antigos, expressam sua identidade, unindo em grupos ou comunidades através de adornos ou através das modificações corporais.

Hoje as modificações corporais ainda vigoram, cada vez com mais adeptos. Assim como em civilizações tribais, os grupos sociais de nossa sociedade atual buscam por suas “tribos”, este é um fator constante nesta sociedade contemporânea, certamente este motivo que leva as pessoas a usarem adornos e se modificarem, pois, com seus corpos modificados, ou diferentes dos demais, fica mais fácil encontrar seu semelhante.

Com isso, vemos a relação existente entre a contemporaneidade com o primitivismo, pois algumas razões para utilizar ornamentos, adornos e mudanças corporais são as mesmas dos primórdios, encontrar pessoas que possuam interesses em comum, construir a identidade, modificar corpos com intuito de registrar em si mesmo, etapas da vida e rituais e passagem.

Considerações finais

Concluindo, podemos compreender que o corpo possui um papel muito importante em diferentes culturas, independente da etnia, classe social e crença, uma vez que a cultura do indivíduo está sempre em construção e busca através de transformações e mudanças utilizar seu próprio corpo como instrumento para que haja uma comunicação com outros indivíduos.

Faz necessário que ocorra o que chamamos de alteridade, pois a alteridade propõe à sociedade a ideia de que o indivíduo deve ser capaz de se colocar no lugar do outro, valorizando das diferenças culturais existentes em outras sociedades e também dentro da sociedade na qual está inserido. Entender a mensagem transmitida através dos elementos ou instrumentos de cultura de cada pessoa.

Referências

CAETANO, G. J. **Influência da mídia sobre o corpo**. 2. ed. Curitiba: SEED – PR, 2006.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GARCIA, W. **Corpo e subjetividade**: estudos contemporâneos. São Paulo: Factaser, 2006.
GOLA, Eliana. **A joia**: história e design. São Paulo: Editora SENAC, 2008.

MORAES, M.C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas/SP: Papirus, 1994.

MÜLLER, Regina P. Corpo e imagem em movimento: há uma alma neste corpo. **Revista de Antropologia**, SP, USP, n. 2, v. 43, 2000.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

O ENFOQUE DA INTERDISCIPLINARIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO

The interdisciplinarity the approach in the educational process

Kátia Van Boemel¹

Resumo: O artigo tem por objetivo principal a abordagem da interdisciplinaridade no contexto educacional. Buscou-se esclarecer o que é e o porquê da necessidade de inserir a interdisciplinaridade em sala de aula. É fato que a modernização contribui para que a educação também busque e inove na maneira de ensinar ou mesmo na forma de orientar, já que o aluno é provedor de conhecimento e tendo muito que compartilhar. A educação não está nem perto de ter o reconhecimento merecido, porém, é necessário criarmos estratégias que qualifiquem e ampliem o aprendizado. Toda mudança causa discussões, críticas tanto construtivas ou destrutivas, mas também requerem ajustes, adaptações e comprometimento por parte dos seus idealizadores.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Educação. Comprometimento.

Abstract: The article's main objective, the approach of interdisciplinarity in the educational context. He attempted to clarify what it is and why the need to enter the interdisciplinary classroom. It is fact that modernization contributes to education also seek and innovate in the way of teaching or even as guide, as the student is knowledge provider and having a lot to share. Education is not even close to having the deserved recognition, however, it is necessary to create strategies that qualify and extend learning. Every change causes discussions, criticism both constructive or destructive, but also require adjustments, adaptations and commitment on the part of its creators.

Keywords: Interdisciplinarity. Education. Commitment.

Introdução

A abordagem se dá em relação às questões referentes ao tema da interdisciplinaridade, abrangendo e aprofundando questões como sua importância, para que e por que integrá-la na educação, vinculando-a ao processo de ensino aprendizagem com a preocupação de como trabalhar as disciplinas curriculares de forma mais dinâmica, articulada e interdisciplinar.

A principal característica de pôr a interdisciplinaridade em prática “é a ousadia da busca, da pesquisa, é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir” é na forma de diálogos que os conhecimentos devem ser trocados e também se devem aceitar os pensamentos contraditórios. (FAZENDA, 1979, p. 18).

Conhecer e compreender o que é a interdisciplinaridade são os primeiros passos para se conseguir entender como as instituições de ensino, juntamente com os educadores, formam e organizam e colocam em prática projetos para promover a articulação entre as disciplinas.

No porquê de inserir a interdisciplinaridade em sala de aula, pode-se citar que uma das respostas é que é uma forma de buscar o interesse do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Os jovens, principalmente, recebem bombardeios de informações, com grande rapidez e em quantidades imensuráveis. Vale ressaltar que mesmo o aluno obtendo em alguns cliques todo o conhecimento que seria abordado em sala de aula, ele ainda precisa de um professor para que possa orientá-lo, para que ele consiga ter a compreensão e por consequência conquistar o aprendizado.

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

Professores das denominadas gerações x e y precisam estar atualizados e buscar sempre novas formas didáticas para aplicar no processo de ensino e aprendizagem. Toda essa modernidade só acentua a necessidade de a educação buscar novos horizontes, saindo do tradicional ler e memorizar textos, surge, então, a interdisciplinaridade. Para Fazenda (1979, p. 83) “numa sala de aula interdisciplinar, todos se percebem e se tornam parceiros. Parceiros de quê? Da produção de um conhecimento para uma escola melhor, produtora de homens mais felizes”.

Não se tem por objetivo, despertar a rejeição à especialização das disciplinas, pois, foi e é através da especialização que muitas descobertas e grandes pesquisas são realizadas ainda hoje. Mas ao mesmo tempo, não se pode negar que há uma grande necessidade de buscar novas linguagens para serem agregadas na área do conhecimento. Justamente pelo fato das novas gerações terem acesso e serem dominadores das novas mídias, é que a educação deve acompanhar essa globalização, buscando e criando novas metodologias com o objetivo de cativar os estudantes para o saber. Essa nova linguagem é chamada de interdisciplinaridade, que visa à integração de disciplinas.

O que é interdisciplinaridade

A proposta da interdisciplinaridade é um conceito de integração entre as disciplinas, que visam trazer o ensino cada vez mais perto do aluno e o aluno cada vez mais perto da aprendizagem. Assim, como todo processo pedagógico, a interdisciplinaridade requer metodologias e planejamentos apropriados, por parte dos profissionais da educação, assim como pela própria instituição de ensino, que deve estar envolvida em todo o processo educacional.

A interdisciplinaridade é o trabalho em conjunto de várias disciplinas, sobre um mesmo tema, mas de pontos de vista diferentes. Uma educação interdisciplinar deve ser feita com comprometimento, deve ser pensada e desenvolvida visando sempre à qualidade educacional.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2004, p. 106).

O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de negação, de ampliação de iluminação de aspectos não distintos.

Ao tratar de interdisciplinaridade, Fazenda (1979, p. 8) a explica como, “uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema de conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano”. Fazenda assegura que o diálogo é a “única condição de possibilidade da interdisciplinaridade”. (FAZENDA, 1979, p. 8-9).

Fazenda (1979) observa ainda que, o fragmento do ensino, esmigalha o conhecimento que a educação sofre com “idealizações utópicas” acrescentando mais algumas imposições curriculares e “outros empecilhos de ordem material, psicocultural, social, metodológica e de formação deficitária do magistério”, o que impossibilita à realização de um “trabalho interdisciplinar”, e apesar de tudo isso a educação espera que os alunos façam a integração das diferentes disciplinas do processo de formação, sem que essa articulação tenha sido colocada em prática, durante os anos de estudo pelos educadores. “E que em muitos casos, nem sequer uma proposta pedagógica que permita uma real integração entre as disciplinas, tenha sido realizada pela instituição de ensino”. (FAZENDA, 1979, p. 91-93).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2004, p. 106):

A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e ao mesmo tempo evitar a diluição da mesma em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do ensino [...].

Na educação escolar, a interdisciplinaridade pode ser aplicada através do planejamento de um projeto integrador de disciplinas. O trabalho em conjunto com várias disciplinas, terá bons resultados desde que, se tenha um bom planejamento, que deve ser organizado pela instituição escolar, assim, como pode contar com o auxílio dos próprios estudantes e até mesmo da própria comunidade.

De acordo com Pierre Weil, Ubiratan D'Ambrósio e Roberto Crema (1993, p. 34):

Interdisciplinar: Interação existente entre duas ou várias disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de ideias até a integração mútua dos conceitos diretores, da epistemologia, da terminologia da metodologia, dos procedimentos de dados e da organização da pesquisa e do ensino que a esses se relaciona.

É preciso ter o esclarecimento sobre as questões teóricas metodológicas, relacionadas ao conceito de interdisciplinaridade, antes de definir o tipo de trabalho que a escola vai querer realizar. Além do que, é preciso pensar, planejar com antecedência sobre qualquer prática que se pretenda realizar.

De acordo com os PCN Ensino Médio (BRASIL, 2002, p. 20):

[...] um trabalho interdisciplinar, antes de garantir associação temática entre disciplinas – ação possível, mas não prescindível, deve buscar unidade em termos de prática docente, ou seja, independentemente dos temas/assuntos tratados em cada disciplina isoladamente. Os educadores de determinada unidade escolar devem comungar de uma prática docente voltada para a construção de conhecimentos e de autonomia intelectual por parte dos educandos. Em nossa proposta, essa prática docente comum está centrada no trabalho permanentemente voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, apoiado na associação ensino-pesquisa e no trabalho com diferentes fontes expressas em diferentes linguagens, que comportem diferentes interpretações sobre temas/assuntos trabalhados em sala de aula. Portanto, esses são os fatores que dão unidade ao trabalho das diferentes disciplinas, e não a associação das mesmas em torno de temas supostamente comuns a todas elas.

Quando um projeto é posto em prática, envolvendo a interdisciplinaridade, faz com que o aluno veja mais sentido naquele conteúdo que está sendo apresentado em sala de aula. O tema ao ser contextualizado de forma interdisciplinar, sendo exposto do ponto de vista diferente de cada disciplina e ao mesmo tempo sendo articuladas, se torna atraente e desperta o interesse do aluno para os estudos.

Ao se trabalhar de forma interdisciplinar, é preciso construir pontos de conexão dos temas que serão abordados, é preciso fazer uma ponte de ligação entre as disciplinas que serão trabalhadas, até porque nem sempre vão estar ligadas sob um mesmo ponto de vista.

É de suma importância que se compreenda e se trabalhe os prós e contras de cada disciplina. Determinar e desenvolver em conjunto como serão articulados as temáticas e os métodos a serem trabalhados de forma comum e a partir disso, cada disciplina prepara o trabalho para ser colocado em prática.

Por que inserir a interdisciplinaridade em sala de aula?

O mundo de forma geral passa por um tempo ou uma nova era em que ocorrem cada vez e com mais rapidez, uma grande quantidade e variedade de acontecimentos, que precisam ser entendidos na sua historicidade.

Devido ao acúmulo e a velocidade dos acontecimentos, as pessoas alteram seu comportamento, os seus valores, padrões de comportamento, construindo novas subjetividades e introduzem principalmente, as novas gerações a viverem apenas o momento, como diz Hobsbawm (1995 apud MEC, 2006, p. 65), “numa espécie de presente contínuo”, o que faz com que os jovens estudantes percam o interesse em estudar, por exemplo, a disciplina de História, pois não conseguem relacionar, os fatos ocorridos em gerações passadas, com suas atuais e muitas vezes, não tem a oportunidade de aprender a relação que uma disciplina tem com a outra e não percebem que essas todas estão interligadas. Uma mais que as outras, mas toda disciplina depende da outra em algum momento para melhor esclarecimento.

Sendo assim, torna-se necessário o desenvolvimento de novas práticas e alternativas, baseando-se na autonomia, criando mecanismos, participação democrática, permitindo assim, visualizar novas práticas e formas para entender a profissão, entendendo que o papel do professor não é somente passar conteúdos e aplicar avaliações sobre determinado assunto, mas sim, selecionar os conteúdos, criando formas de como proceder com os temas a serem abordados em sala de aula, articulando a teoria à prática.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC, 2006, p. 60):

Em coerência com o que se propõe, as principais práticas de aprendizagem devem superar os tradicionais exames escolares. Isso significa conceber a avaliação como diagnóstico de ensino realizado, tendo em vista as competências e as habilidades e a capacidade de organizar as informações construindo o conhecimento. Por outro lado, é importante considerar o aluno em sua singularidade, respeitando seus espaços e tempo de construção e do conhecimento.

Portanto, o professor deve estar preparado, ter sabedoria, possuir conhecimento para aprimorar a educação em relação ao ensino aprendizagem, mas isso só acontecerá se o professor possuir o entendimento de como ocorre o processo de ensino-aprendizado, sendo que esse entendimento dará suporte para coordenar as atividades escolares.

Os educadores precisam também se atualizar (formações, extensões, pesquisas, entre outros), para poder suprir as necessidades do saber dos jovens estudantes, que recebem cada vez mais novas informações de forma rápida e a todo instante, que parecem ser tão mais interessantes do que os temas abordados pelo professor em sala de aula.

Como lembra o professor Libâneo (2002, p. 5 apud MARTINS; MARTINO, 2011, p. 4-5) a prática docente está relacionada com o “para que educar”.

[...], pois a educação se realiza numa sociedade formada por grupos sociais que tem uma visão distinta de finalidades educativas. Os grupos que detêm o poder político e econômico querem uma educação que forme pessoas submissas, que aceitem como atual a desigualdade social e o atual sistema econômico. Os grupos que se identificam com as necessidades e aspirações do povo querem uma educação que contribua para formar crianças e jovens capazes de compreender criticamente as realidades sociais e de se colocarem como sujeitos ativos na tarefa de construção de uma sociedade mais humana e mais igualitária.

O papel do professor em sala de aula é muito mais do que preparar um conteúdo e transmiti-lo para seus alunos. O professor antes de preparar seus planos de aula, deve se perguntar para quem ele ensina e de que forma ele está ensinando, será que está somente transmitindo conteúdo ou está ajudando na formação daquele jovem cidadão, tornando-o capaz de ter opinião crítica sobre a sociedade, em que aquela criança ou aquele jovem vive. Dentro da didática utilizada em sala de aula para a educação, os planejamentos devem ser elaborados levando em consideração a realidade social dos alunos.

O professor tem que incorporar a sua prática profissional ao conhecimento, as transformações e rupturas que historicamente se processaram na sua área. Então, é preciso valorizar o aprendizado do aluno, ampliar seu conhecimento, buscar formas de trazê-los para a sala de aula, fazer conexão com o que já foi estudado e o que ainda vai ser ensinado. Portanto, ter claro o caminho que irá prosseguir, conhecendo de forma clara o espaço a ser estudado e ensinado.

Qual é a importância da interdisciplinaridade no ensino aprendizagem?

A interdisciplinaridade é importante para a área da educação escolar, por que dá um novo sentido aos estudos, cativa nossos estudantes que não conseguem por si só articularem uma disciplina com a outra. No mundo globalizado e cada vez mais tecnológico, onde tudo parece muito mais atraente que uma sala de aula, educadores precisam buscar alternativas que busquem e chamem a atenção para a educação escolar e a solução pode ser a interdisciplinaridade se trabalhada com o comprometimento dos envolvidos.

Toda metodologia ou dinâmica a ser utilizada em sala de aula, como a da interdisciplinaridade, deve ser muito bem preparada antes de sua prática, além do professor ter que possuir o conhecimento necessário a respeito de cada tema a ser abordado.

Segundo Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 86).

A necessária seleção dos conteúdos faz parte de um conjunto formado pela preocupação com o saber escolar, com as competências e com as habilidades. Por isso, os conteúdos não podem ser trabalhados independentemente, pois não constituem um fim em si mesmos, como vem sendo constantemente lembrado, “mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando – as sobre as informações” (DCNEM, Artigo 5, I) são considerados meios para a aquisição de capacidade que auxiliem os alunos a produzir bens culturais, sociais e econômicos e deles usufruir. Nesse sentido, os conteúdos ocupam papel central no processo de ensino/aprendizagem, devendo sua seleção e escolha estar em consonância com as problemáticas sociais marcantes de cada momento histórico. Além do mais, eles são concebidos não apenas como a organização dos fenômenos sociais historicamente situados na exposição de fatos e de conceitos, mas abrangem também os procedimentos, os valores, as normas e as atitudes, seja em sala de aula, seja no projeto pedagógico da escola.

A dinâmica da interdisciplinaridade é uma importante prática pedagógica da qual todos podem contribuir com o seu conhecimento e acrescentar o seu próprio saber, mas que não se descarta a possibilidade de dificuldades na sua aplicação. Esse método é uma forma, um caminho novo que está aí para ser percorrido pelos “guerreiros” que lutam por uma educação melhor.

Segundo Jurjo Torres Santomé (1998, p. 44-45),

São diversas, portanto, as razões que confluem para um novo impulso aos discursos sobre a interdisciplinaridade. Para algumas pessoas, a linha de argumentação com maior poder de convencimento é estabelecida com base em discursos em torno da complexidade dos problemas da atual sociedade, da necessidade de levar em conta o

maior número possível de pontos de vista. Para outras, a problemática de interdisciplinaridade é consequência de interrogações sobre os limites entre as diferentes disciplinas e organizações do conhecimento, sobre a possibilidade de obter maiores parcelas na unificação do saber. Diante de tendências pós-modernas, incitadoras de uma maior balcanização da cultura (e à medida que se constatam seus efeitos negativos ao promover e incitar a maiores níveis de isolamento e fracionamento das disciplinas), ressurgiu com maior força um discurso que justifica a necessidade de reorganizar e reagrupar os âmbitos do saber para não perder a relevância e a significação dos problemas a detectar, pesquisar, intervir e solucionar.

A ruptura das fronteiras entre as diversas disciplinas e o compartilhamento de informações, está sendo cada vez mais necessária, principalmente no campo da educação, que recebe a denominação de interdisciplinaridade. Uma forma dinâmica educativa que auxilia na transmissão do conhecimento, dando mais significado àquilo que está sendo trabalhado e estudado, fazendo com que os educandos compreendam a função singular de cada disciplina ao mesmo tempo em que ele possa estar analisando a importância da interligação entre elas.

Ainda segundo Jurjo Torres Santomé (1998, p. 66-67),

A interdisciplinaridade é um objetivo nunca completamente alcançado e por isso deve ser permanentemente buscado. Não é apenas uma proposta teórica, mas, sobretudo uma prática. Sua perfectibilidade é realizada na prática; na medida em que são feitas experiências reais de trabalho em equipe, exercitam-se suas possibilidades, problemas e limitações. É uma condição necessária para a pesquisa e a criação de modelos mais explicativos desta realidade tão complexa e difícil de abranger.

A interdisciplinaridade pode formar ou constituir um importante eixo que servirá para interligar e aproximar a educação do ensino. Apesar de todas as adversidades, a interdisciplinaridade pode ser introduzida em sala de aula a partir de adaptações no currículo escolar. Essa metodologia não é regra, mas pode ser uma alternativa educativa bem interessante na visão dos otimistas e dos que estão abertos às mudanças necessárias.

Especialização das disciplinas e a necessidade do surgimento de uma nova linguagem

Para Gusdorf (apud FAZENDA, 1979, p. 54) “a linguagem não é apenas um instrumento, um meio, mas uma revelação do ser íntimo e do laço psíquico que nos une ao mundo e a nossos semelhantes” e continua “se a linguagem for desordenada, o universo corre o risco de se achar em desequilíbrio” Os educadores da disciplina de História precisam encontrar meios que auxiliem os estudantes a construir um novo sentido para o estudo da História, isso se constitui em um desafio que requer ações educativas, que podem ser articuladas com outras disciplinas.

Então, se o ensino é uma atividade relacionada com a comunicação e o diálogo, o professor com suas palavras, gestos, corpo e espírito, dá sentido às informações, fazendo chegar aos alunos. Significando que, o professor usa de si próprio como instrumento de trabalho, então é preciso que o professor cultive nele mesmo, habilidades, atividades, sentimentos, que serão a fonte de interesse dos alunos, servindo de atração relacional, como o olhar, o ouvir, o falar, o prazer, havendo assim, uma troca de sentimentos de ambas as partes.

A especialização acontece desde os tempos antigos e na educação é a mesma coisa, com o decorrer do tempo aumentou o número de disciplinas na educação escolar, fazendo com que

os professores escolham as disciplinas em que possuem mais afinidades e acabam se especializando na sua maioria em apenas uma delas.

As disciplinas não se isolaram e não se completam por si só, mas ao mesmo tempo em que, cada disciplina possui seus tipos próprios de problemas, de linguagens específicas, é possível também ter ou criar próprios tipos de solução para seus problemas. Porém, esta especialização acaba limitando algumas articulações envolvendo outras disciplinas.

De acordo com Carlos Gustavo Marcante Guerra (1998, p. 116):

Apesar dessa limitação, o modelo disciplinar conseguiu resolver um grande número de problemas significativos, como o controle de doenças infectocontagiosas e uma melhor distribuição e processamento da informação, além de possibilitar um grande desenvolvimento na capacidade produtiva, incluindo a produção de alimentos, veículos automotores, plástico e, também, armas. Seu desenvolvimento se deu justamente pela sua eficiência em resolver problemas de diferentes grupos.

Ainda de acordo com Carlos Gustavo Marcante Guerra (1998, p. 102):

A especialização, para muitos, se fundamenta a partir da negação do chamado senso comum. Só que a este senso comum estão ligados também valores mais amplos, não tão diretamente ligados à compreensão dos fenômenos em si, mas à relação humana, por exemplo. No processo de especialização, muitos profissionais acabam perdendo a noção de coisas simples e importantes, relegadas simplesmente por não estarem diretamente ligadas ao modelo de compreensão de sua especialidade.

Apesar da especialização em disciplinas ter dado certo, muitos temas ao serem abordados de forma singular em sala de aula, às vezes, acabam precisando de uma complementação, que envolve outras disciplinas, quando elas devem ser trabalhadas de forma articulada. Essa forma dinâmica de ensino, onde há a busca por conciliar áreas do conhecimento, que é denominada de interdisciplinaridade.

Conclusão

Ao finalizar fica claro que, a interdisciplinaridade é a integração entre as disciplinas e que essa metodologia se faz essencial nos dias atuais. Devido às novas mídias, as informações são nos dadas de forma cada vez mais rápida e ao mesmo tempo podem ser passageiras. Este mundo de mudanças repentinas fascina os jovens estudantes, principalmente, que acabam perdendo o interesse por aulas baseadas apenas nos livros didáticos e que a educação para acompanhar essa nova geração, necessita se adequar com inovações e novas didáticas.

A disciplina de História citada como exemplo, no decorrer do tempo, dentro do campo educativo, até os dias atuais, vem contribuindo com várias finalidades e propósitos, sempre com o objetivo de trazer e transmitir o entendimento e conhecimento da própria sociedade da qual vivemos. Dentro da área humana, a história aborda assuntos de grande relevância e assuntos que também são abordados por outras áreas, sendo uma disciplina fácil de ser trabalhada de forma articulada ou de forma interdisciplinar.

A interdisciplinaridade necessita que seus protagonistas, neste caso, os educadores, estejam bem preparados, ou seja, capacitados para poderem realizar a integração das disciplinas. A integração das disciplinas é importante para a área da educação escolar por que, dá um novo sentido aos estudos e cativa os estudantes para aprendê-los.

O processo educativo não é o mesmo de algumas décadas atrás e exige dos educadores

e da própria instituição de ensino que, o processo de ensino e aprendizagem também possa ser revisto melhorado e atualizado. Em um país como o Brasil, onde a população não tem acesso ao mínimo que seria a alfabetização, às vezes, o pensar de mudança, de inovação e a integração das disciplinas pode parecer um tanto quanto utópico.

Fica claro que, toda metodologia ou dinâmica ao ser utilizada em sala de aula como a da interdisciplinaridade, deve ser muito bem preparada antes de sua prática, além do professor ter o conhecimento necessário a respeito de cada tema a ser trabalhado. A dinâmica da interdisciplinaridade é uma prática pedagógica, da qual todos podem contribuir com o seu conhecimento e acrescentar o seu próprio saber.

O caminho da educação deve ser aquele que motiva o aprender, esta é a sua função: ensinar, orientar para que possamos formar melhores cidadãos onde estes saibam pensar, agir e transformar. A inovação é um processo que aos poucos nos obriga a encontrar uma forma de evoluirmos e progredirmos e, dessa forma, contribuir sempre para uma educação melhor.

Referências

BRASIL. PCN + Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Secretária de Educação Média e Tecnológica – Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS. Educação Básica/Brasil. Ministério da Educação. – Brasília: Conselho nacional de Educação, 2004.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.

GUERRA, Carlos Gustavo Marcante. **Transdisciplinaridade como (re)ligação entre ciência e cultura**: da Antiga China. Florianópolis: UNI & VERSO, 1998.

MARTINS, Josenei; MARTINO, Marlen batista de. **Didática e metodologia do ensino de história**. Indaial: UNIASSELVI, 2011.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA ENSINO MÉDIO. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado/Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

WEIL, Pierre; D'AMBROSIO, Ubiratan; CREMA, Roberto. **Rumo à nova transdisciplinaridade**. São Paulo: SUMMUS, 1993.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

O ENSINO SUPERIOR NA ERA VARGAS

Higher education in the Vargas Age

Roberto Henrique Wolter¹

Resumo: Os anos de 1930 a 1945 ficaram conhecidos no Brasil como a Era Vargas. Nesse período ocorreram relevantes mudanças no ensino superior, com alterações também no que diz respeito à industrialização, à ideia de nacionalidade, às relações internacionais e às questões trabalhistas. Tendo como tema deste artigo o ensino superior neste período da história, elaboramos como problemática de pesquisa: quais nuances ocorreram no ensino superior durante a Era Vargas? O trabalho tem como objetivo geral verificar quais as alterações efetuadas no ensino superior durante a Era Vargas. Para atender a esse objetivo, foram estabelecidos como objetivos específicos, compreender a relação entre a industrialização e modernização do país e o surgimento de um novo estilo de ensino superior; analisar a criação do Ministério da Educação e sua relação com o ensino superior no Brasil; e analisar as reformas no ensino superior efetuadas pelos ministros da educação Francisco Campos e Gustavo Capanema Filho. A pesquisa do trabalho é de natureza básica, em relação à abordagem é qualitativa e em relação aos objetivos da pesquisa é explicativa. Através da pesquisa bibliográfica foi possível constatar que, embora o ensino superior no Brasil sendo bastante recente, sendo as primeiras universidades organizadas apenas nas décadas de 1910 e 1920, o período da Era Vargas é de avanço significativo na área.

Palavras-chave: Ensino Superior. Era Vargas. Universidades.

Abstract: The years 1930-1945 were known in Brazil as the Vargas Age. In this period there were significant changes in higher education, with changes also with regard to industrialization, the idea of nationality, international relations and labor issues. With the theme of this article higher education in this period of history, we developed as a research problem: what nuances occurred in higher education during the Vargas Age? The work has the general objective to verify that the changes made in higher education during the Vargas Age. To meet this goal, we set specific objectives, understanding the relationship between industrialization and modernization of the country and the emergence of a new style of higher education; analyze the creation of the Ministry of Education and its relationship with higher education in Brazil; and analyze the reforms in higher education made by the education ministers of Francisco Campos and Gustavo Capanema Filho. The research work is basic in nature, in relation to the approach is qualitative and in relation to the research objectives is explanatory. Through bibliographical research it was established that although higher education in Brazil is fairly recent, with the first universities organizing only in the 1910s and 1920s, the period of Vargas is a significant advance in the area.

Keywords: Higher Education. Vargas' Age. Universities.

Introdução

Esse trabalho tratou a respeito do ensino superior no período dos governos de Getúlio Vargas, presidente que ficou no comando do país durante 18 anos. Contudo, buscou verificar as principais alterações efetuadas no ensino superior durante a Era Vargas, período compreendido entre 1930 e 1945. A Era Vargas apresenta fases distintas, sendo elas: Governo Provisório, 1930 até 1934; Governo Constitucional, 1934 até 1937; e Estado Novo, 1937 até 1945. Em 1950, Vargas é novamente eleito, agora através do voto direto, e fica no poder até 24 de agosto de 1954, data de sua morte. No entanto, esse governo não faz parte da chamada Era Vargas.

Sobre o período histórico, se faz necessário apontar que a política do café com leite predominava, e os estados de São Paulo e Minas Gerais indicavam os seus representantes para o comando do país, alternando entre eles os governos e buscando satisfazer suas necessidades e

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

anseios. Os demais estados da federação ficavam em segundo plano e, como era de se esperar, estavam descontentes com a situação.

Nas eleições de 1930, o Partido Republicano Paulista (PRP) indicou o candidato Júlio Prestes, sendo que, nessa ocasião, seria a vez de Minas Gerais assumir o poder. Essa atitude gerou revolta e ressentimento nas oligarquias e no Partido Republicano Mineiro (PRM), que decidiram apoiar o golpe de Getúlio Vargas. Formou-se a Aliança Liberal (AL), união entre mineiros, gaúchos e paraibanos contrários à posse de Júlio Prestes, que para eles, foi eleito através de fraude eleitoral.

Vários motivos concorreram para que o golpe fosse efetivado, como a crise econômica mundial causada pela quebra da bolsa de valores em 1929; a redução do preço do café; o tenentismo e a repulsa por ele dentro do exército; e, por fim, o assassinato de João Pessoa, vice-presidente de Vargas nas eleições de 1930, no Recife em 26 de julho desse mesmo ano. O cenário político e social estava favorável ao golpe e em 24 de outubro de 1930 o Presidente da República, Washington Luís, é preso, deixando a presidência do país e a entregando a Getúlio Vargas, em 3 de outubro de 1930.

As forças que levaram Vargas ao poder em 1930 eram heterogêneas, não possuindo um ideário comum. Essa coalizão de grupos heterogêneos, que fizeram a revolução, explica em partes as oscilações do comportamento de Getúlio, que para sustentar-se no poder teve que fazer concessões a todas elas, em grau diretamente proporcional às contribuições que cada uma poderia dar para a manutenção de sua liderança. (CUNHA, 1981, p. 24).

O presente artigo teve como objetivo principal verificar as principais alterações efetuadas no ensino superior durante a Era Vargas. Para essa finalidade, o trabalho, como primeiro objetivo específico, buscou compreender a relação entre a industrialização e modernização do país e o surgimento de um novo estilo de ensino superior. O segundo objetivo específico tratou da análise da criação do Ministério da Educação e sua relação com o ensino superior no Brasil. Por fim, o terceiro objetivo específico abordou as reformas no ensino superior efetuadas pelos ministros da educação Francisco Campos e Gustavo Capanema Filho.

Para que se possa falar em ensino superior na Era Vargas é preciso conhecer o cenário político e educacional vigente na época. Para construir essa análise, e se tratando de uma pesquisa bibliográfica de natureza básica, pois envolve verdades e interesses universais, foi realizada a coleta de dados, tendo como base a bibliografia sobre o assunto. A abordagem da pesquisa do trabalho é qualitativa, sendo o autor o instrumento-chave na busca pelo conhecimento referente ao tema. Em relação aos objetivos é explicativa, já que pretende explicar as razões e os porquês dos acontecimentos. A pesquisa bibliográfica aponta para a relevância do período, tendo em vista o descaso pelas questões do ensino superior por parte dos governantes antecessores a Getúlio Vargas, e a necessidade de o país buscar alternativas para poder concorrer em nível mundial com as demais potências.

Na sequência, temos o desenvolvimento de nossa pesquisa, em que realizamos o embate pré-estabelecido em nossos objetivos específicos. Também apresentamos as considerações finais, que são os entendimentos acerca de nossos estudos e também as referências utilizadas na pesquisa.

Getúlio Vargas e a Era Vargas

Getúlio Dornelles Vargas nasceu em 19 de abril de 1882, na cidade de São Borja, no Rio Grande do Sul, e faleceu no dia 24 de agosto de 1954, no palácio do Catete, no Rio de Janeiro. Bacharel em direito, foi o presidente que esteve mais tempo à frente do governo do Brasil.

Getúlio Vargas assumiu o poder no dia 3 de novembro de 1930, após um Golpe de Estado que depôs Washington Luís, e impedia a futura posse do paulista Júlio Prestes, candidato eleito nas eleições do mesmo ano. Como era comum no período, a presidência do país alternava entre paulistas e mineiros. Porém, a indicação do candidato paulista trouxe descontentamento para os políticos mineiros, gaúchos e paraibanos. E esses, juntamente com as oligarquias locais, apoiaram a candidatura e, futuramente, o golpe de Getúlio Vargas, motivados também pelo assassinato do vice de Vargas, João Pessoa, no Recife. Com o golpe e a subsequente tomada de poder, Getúlio Vargas findava o período conhecido na História do Brasil como República Velha, ou República do café com leite.

No poder, Vargas instaura uma ditadura com viés modernizador. O período de seu governo compreendido de 1930 a 1934 é conhecido como Governo Provisório. Nele, Getúlio Vargas nomeou interventores para cuidarem dos governos estaduais. Criou também novos ministérios, como o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e o Ministério da Educação e Saúde Pública. No campo do Ensino Superior, em 1931, a reforma do ministro da educação Francisco Campos trouxe a autorização e a regulamentação das universidades do país. No ano de 1934 é promulgada a nova Constituição e, logo em seguida, Vargas é eleito presidente pelo voto indireto. Iniciando o período do Governo Constitucional, compreendido entre 1934 a 1937.

A constituição também marcava para 1938 as novas eleições para a presidência do Brasil. Vargas, não pretendendo sair do comando e devido à instabilidade econômica e política mundial, afetada em grande parte pela crise de 1929, deflagra mais um golpe, dando início ao período conhecido como Estado Novo, que duraria até o ano de 1945.

No período do Estado Novo, Vargas intensificou a repressão contra adversários políticos, principalmente comunistas, e deu seguimento ao processo de nacionalização e desenvolvimento do país. Para auxiliar no controle e censura, foi criado, em 1939, o Departamento de Imprensa e Propaganda, o DIP.

Entre outras realizações do Estado Novo, destaca-se a criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Tem-se na área do trabalho a criação da Justiça do Trabalho em 1939, a instituição do salário mínimo, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a criação da carteira de trabalho, bem como a semana de 48 horas trabalhadas e as férias remuneradas. Vargas também investiu nas indústrias de base, criando a Companhia Siderúrgica Nacional em 1940, a mineradora Vale do Rio Doce em 1942 e a Hidrelétrica de São Francisco em 1945. Essas medidas aumentaram o prestígio do presidente, visto agora como “pai dos pobres” e “mãe dos ricos”, pois conseguia, de forma ambígua, agradar a todos. Getúlio Vargas deixa o poder em 1945, devido a um golpe de estado, findando o governo do Estado Novo.

Em 31 de janeiro de 1951 Getúlio Vargas volta à presidência, dessa vez eleito pelo voto direto. Em 3 de outubro de 1953 é criada a Petróleo Brasil S/A, a Petrobrás. Empresa que objetivava a exploração petrolífera no Brasil, medida favorável aos anseios na nação. O lema “o petróleo é nosso” caracteriza o enfoque nacionalista da empresa e do governo.

Getúlio Vargas governa até o dia 24 de agosto de 1954, data essa de sua morte. O presidente se suicida com um tiro no peito, no Palácio do Catete no Rio de Janeiro, motivado pela pressão exercida por parte dos militares e da imprensa, e pela insatisfação da população. O presidente deixa uma carta testamentária que contava com a frase que viria a ser tonar célebre: “Deixo a vida para entrar para a história”.

A criação do Ministério da Educação

Ao assumir o poder em 1930, uma das primeiras providências tomadas por Vargas foi, em 14 de novembro, a criação do Ministério da Educação, sendo conhecido na época como Ministério da Educação e Saúde Pública. A instituição agrupava atividades de diversos ministérios, tais como saúde, educação, meio ambiente e esporte, e buscava unificar as políticas educacionais dos estados, formando um modelo educacional integrado em toda a nação. Vale destacar que até a criação do Ministério da Educação os assuntos voltados à área eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. O primeiro ministro foi Francisco Campos, que em 1931, em meio às disputas entre ideologias católicas e escolanovistas, consegue desenvolver a reforma educacional que leva o seu nome.

Francisco Campos foi o responsável por, entre outras medidas, criar o Estatuto da Universidade Brasileira. Sendo que, após o Estatuto, novas universidades são criadas no país. Os quatro artigos a seguir retirados do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, disponível no *site* da Câmara dos Deputados, trazem a compreensão das alterações e a importância do Estatuto para o país:

Art. 1º O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade. Art. 2º A organização das universidades brasileiras atenderá primordialmente, ao critério dos reclamos e necessidades do país e, assim, será orientada pelos fatores nacionais de ordem física, social e econômica e por quaisquer outras circunstâncias que possam interferir na realização dos altos desígnios universitários. Art. 3º O regime universitário no Brasil obedecerá aos preceitos gerais instituídos no presente decreto, podendo, entretanto, admitir variantes regionais no que respeita à administração e aos modelos didáticos. Art. 4º As universidades brasileiras desenvolverão ação conjunta em benefício da alta cultura nacional, e se esforçarão para ampliar cada vez mais as suas relações e o seu intercâmbio com as universidades estrangeiras.

A Universidade de São Paulo, fundada em 25 de janeiro de 1934, mesmo sendo uma universidade estadual, foi a primeira a se adequar ao decreto.

O Estatuto das Universidades Brasileiras admitia duas formas de ensino superior, sendo elas: a universidade e o instituto isolado. No que diz respeito à universidade, ela poderia ser oficial ou livre, sendo que a oficial seria mantida pelo governo e a livre pelas fundações ou associações particulares. O documento também discorre sobre a questão da concessão de títulos.

As universidades federais poderiam concedê-los, além de dignidades e outros privilégios e teriam validade em todo o território nacional. Para que as universidades estaduais e particulares gozassem dos mesmos privilégios, teriam que ter seus estatutos aprovados pelo Ministério da Educação, e seriam fiscalizadas, além de outras exigências menores.

É também da mesma data do Decreto nº 19.851, o Decreto nº 19.850, que criou o Conselho Nacional de Educação, sendo a maioria dos integrantes vinculada ao ensino superior. Ou seja, um representante de cada universidade federal ou equiparada; um representante de cada um dos institutos federais de Medicina, Engenharia e Direito, os quais não eram incorporados a universidades; um representante do ensino superior estadual equiparado; um representante do ensino particular equiparado.

Após 1934 até o final do Estado Novo, em 1945, o ministério da Educação e Saúde Pública ficou sob a coordenação de Gustavo Capanema Filho. Capanema efetuou importantes reformas no ensino secundário e universitário.

Em 1953, com a autonomia cedida à área de saúde, o Ministério da Educação e Saúde se desfaz, e surge o Ministério da Educação e Cultura, com a sigla MEC. Atualmente, o Ministério da Educação permanece ligado à administração federal, tendo como competências descritas em sua página na internet os assuntos a seguir:

I- política nacional de educação; II - educação infantil; III - educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar; IV - avaliação, informação e pesquisa educacional; V - pesquisa e extensão universitária; VI - magistério; VII - assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes.

Fonte: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia?instituicao=>>>. Acesso em: 7 jul. 2016.

As reformas de Francisco Campos e Gustavo Capanema Filho

No período compreendido como Era Vargas, o governo contou com dois importantes ministros da educação e saúde: Francisco Campos e Gustavo Capanema Filho. Ambos foram responsáveis por várias alterações no modelo universitário nacional, destacando-se a organização do ensino superior, a adoção do regime universitário e a criação do Conselho Nacional de Educação.

No ano de 1931, a Reforma de Francisco Campos autorizou e regulamentou o funcionamento das universidades no país. Até 1930, ou seja, antes do governo de Getúlio Vargas, o Brasil contava apenas com duas universidades, a do Rio de Janeiro, criada em 1920, e a de Minas Gerais, criada em 1927.

Ao fim da era de Vargas, em 1945, eram cinco as instituições universitárias, em meio a dezenas de faculdades isoladas. A Universidade do Rio de Janeiro tinha passado a se chamar, desde 1937, Universidade do Brasil, que se pretendia modelar com suas faculdades e escolas nacionais. A Universidade de Minas Gerais permaneceu com o status adquirido. A Escola de Engenharia de Porto Alegre foi credenciada como universidade em 1934, no mesmo ano em que foi criada a Universidade de São Paulo, uma bem-sucedida variante do modelo federal. Em 1940, na cidade do Rio de Janeiro, surgiram as Faculdades Católicas, embrião da universidade reconhecida pelo estado em 1946 e, mais tarde, pontifícia - foi esta a primeira universidade privada do país. Teve vida curta a Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira em 1935 e dissolvida em 1939, tendo parte de suas faculdades incorporada pela Universidade do Brasil. (CUNHA, 2000, p. 164).

Em 1954 o Brasil contava com 16 universidades com a seguinte distribuição entre os estados: 3 em São Paulo, 2 no Rio Grande do Sul, 1 no Paraná, 3 em Pernambuco, 1 na Bahia, 3 em Minas Gerais e 3 no Rio de Janeiro. A administração de cinco delas era mantida pela Igreja, e onze pelo governo federal ou estadual, ou por ambos. Em 1932 é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por educadores renomados, tais como Anísio Teixeira. Esse manifesto buscava um plano geral para a educação e a escola única, obrigatória, gratuita e, sobretudo laica, tendo em vista a concorrência efetuada pela igreja no tocante à educação.

Em 1934 é promulgada a nova constituição, estabelecendo que a primeira eleição presidencial deveria ocorrer através do voto indireto, ou seja, pelo voto dos membros da Assembleia Nacional Constituinte. Getúlio Vargas é eleito com 175 votos, contra apenas 71 votos distribuídos entre os demais candidatos. Com a nova constituição, a educação torna-se um direito de todos, cabendo à família e aos poderes públicos a sua oferta.

Os anos de 1935 a 1937 não foram expressivos no campo da educação. Fato esse que se justifica pela organização e efetuação do Golpe de Estado perpetrado por Getúlio Vargas, e a subsequente instauração do Estado Novo.

Gustavo Capanema Filho é o ministro que permaneceu mais tempo no cargo na história do Brasil. Capanema, nasceu no dia 10 de agosto de 1900 no município de Pitangui, em Minas Gerais. Esteve à frente do Ministério da Educação e Saúde Pública durante o período de 23 de julho de 1934 até 30 de outubro de 1945, compreendendo o período dos governos Provisório, Constitucional e o Estado Novo. De caráter forte, Capanema foi um dos poucos que não se influenciou pelo autoritarismo presente no governo Vargas. Foi também um admirador da educação nacional, cabendo a ele a criação das principais leis e outras melhorias referentes à área, sendo elas: As Leis Orgânicas, O Instituto Nacional do Livro, a Faculdade de Filosofia, entre outras.

Contudo, no que corresponde às Leis Orgânicas de Educação, o ensino superior não se fez presente. Por sua vez, o Decreto-Lei nº 421/38, regulamentou as instituições que poderiam oferecer cursos superiores. Nunes, Fernandes e Albrecht (2011) trazem informações sobre o Decreto-Lei.

Ao longo dos anos 30, o aparato normativo que regularia a educação superior pelas próximas décadas seria completado, tendo o Decreto-Lei 421/38 assumido lugar proeminente. Ficou definido que, “a partir da publicação desta lei, para que um curso superior se organize e entre a funcionar no país, será necessária a autorização prévia do Governo Federal” (art. 2º). Para tanto, o “pedido de autorização” deveria ser “dirigido ao ministro da Educação e Saúde, que, ouvido o Conselho Nacional de Educação” o submeteria, “com parecer, à decisão do Presidente da República”. (Art. 3º, Decreto-Lei 421/38).

Nesse mesmo ano, 1938, é criada a União Nacional dos Estudantes (UNE), a qual o estatuto divergia com as propostas educacionais de Getúlio Vargas, ele mesmo tendo doado o edifício-sede para o movimento. Entre os pontos conflitantes, cabem destacar: a defesa da universidade aberta; redução das taxas de exame e matrícula; liberdade de pensamento; cátedra; tribuna e imprensa; a não dependência das instituições universitárias ao Estado; eleições de dirigentes pelos docentes e discentes, no momento os reitores eram escolhidos pelo presidente; livre associação por parte dos estudantes no âmbito universitário; participação dos mesmos na elaboração dos currículos; e a criação de estágios e monitorias.

Industrialização, modernização e o ensino superior

Na década de 1920, devido à crise presente na economia centrada no café, diversos proprietários de cafezais ou investidores em geral iniciam investimentos em novos negócios. Tendo como objetivo o lucro provindo das exportações e, todavia, no mercado interno, esses novos empreendimentos fizeram pequenas revoluções locais, alterando relações sociais, e colocando o Brasil em um período de urbanização e industrialização, o qual se intensificaria com o passar das décadas.

Naquele momento, o mundo vivia governos totalitários e, no Brasil, Vargas governa sob a influência dos militares e da Igreja, notadamente, um governo marcado pelo autoritarismo e pelo nacionalismo. A Era Vargas se constituiu pela crise do modelo agrário-comercial exportador dependente e o início de estruturação do modelo nacional-desenvolvimentista, com base na industrialização. Com o início da industrialização, a composição social tornou-se mais complexa. Há uma pequena burguesia, uma camada média de intelectuais e o operariado nascente. A pressão de demanda por escolas, provocada pela pressão social, se acentua. (MINOZZI JUNIOR, 2007, p. 2).

Mudanças na economia são, em geral, acompanhadas de mudanças no processo educacional. Essas novas ideologias florescem com o intuito de responder à ânsia produtiva e social vigente. Tendo como base a industrialização e a urbanização, surge no país uma ação planejada que visa à organização nacional da educação. No período compreendido como Era Vargas, os decretos do ministro Francisco Campos trazem uma orientação voltada para a autonomia didática e administrativa, bem como o maior interesse para a pesquisa e difusão da cultura, tendo como objetivo o aprimoramento do trabalhador, a colocação do estudante no mercado de trabalho, a realização profissional dos envolvidos no processo educacional e a inserção do país entre as potências econômicas e industriais.

No segundo governo Vargas, com o avanço do processo de industrialização do país, a cúpula governamental começava a mostrar-se sensível à questão da necessidade de formação de pessoal técnico de alto nível para atender ao Plano de Reequipamento Nacional. Paralelamente, membros influentes da comunidade científica continuavam demandando uma reforma global da universidade, de forma a ampliar suas condições de trabalho, tendo em vista um desenvolvimento científico mais sólido e mais autônomo, a médio e longo prazo. (MENDONÇA, 2000, p. 143).

Em 1937, com o segundo Golpe de Estado, Vargas utiliza os artifícios do Estado Novo, de influência fascista e anticomunista e redige uma nova constituição para o país. Com as medidas assistencialistas, o governo se aproxima do povo, e com as facilidades aos grupos conservadores, consegue uma união entre grupos até então distintos, e busca um modelo voltado ao desenvolvimento, industrialização e populismo. O modelo tecnicista, voltado para o trabalho industrial e para a pesquisa tecnológica, pode ser percebido na justificativa para a criação da Universidade Técnica Federal.

O progresso e a riqueza das nações cada vez mais dependem da aplicação de conhecimentos técnico-científicos na resolução de problemas que lhe são peculiares, de modo a fundamentar as iniciativas do Estado e os empreendimentos privados em aquisições seguras e uma habilitação profissional apropriada à organização do trabalho com rendimento máximo. (CUNHA, 2007, p. 272).

O golpe de estado que levou à instituição do Estado Novo não precisou fazer reestruturações no ensino superior, já que o Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, já fornecia a normalização requerida para esse grau de ensino. O Estatuto também deixou espaço para as universidades católicas, estas tendo um papel importante no período, preparando o aluno com base na criação e direção. A criação da ciência, e a direção da sociedade. Para Cunha (2007, p. 282) “é possível que a colaboração da Igreja, no campo do ensino superior, tivesse assumido uma função supletiva a do Estado, incapaz de promover, diretamente, a adequada formação dos intelectuais orgânicos das classes dominantes”.

A industrialização foi peça chave no processo de difusão das ofertas de cursos e no aumento de matrículas em instituições de ensino superior. A seguir observa-se nas figuras 1 e 2 a distribuição de alunos nas escolas superiores no Brasil no período compreendido entre 1932 a 1945 e a quantidade praticamente estável de matrículas, resultando em um crescimento anual de 2,3%. Os dados são do Ministério da Educação e Saúde e estão disponíveis no livro “A universidade temporã” (CUNHA, 2007, p. 294).

Figura 1. Alunos/curso 1932 a 1938

Cursos	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938
Direito	6.262	7.712	8.388	9.728	9.963	9.040	7.681
Filosofia	40	79	87	9			
Letras	19	17	38	49	35	37	37
Geografia e História							
Ciências Sociais							
Ciências e Letras em geral							
Pedagogia							
História Natural							
Física							
Química	194						
Matemática							
Ciências	18	6	10	8			
Desenho							
Economia e Administração (a)	222	232					
Arquitetura	53	69	75	67	53	60	
Engenharia	2.203	2.253	2.288	2.272	2.133	2.597	2.279
Agronomia	683	830	942	904	1.013	1.264	1.083
Veterinária	452	413	563	379	372	372	421
Farmácia	1.499	3.637	1.596	1.411	1.135	919	529
Odontologia	1.968	2.513	2.724	2.318	2.279	1.748	
Medicina	7.197	7.356	8.281	8.334	8.070	7.285	6.828
Total (b)	20.739	22.582	24.705	25.903	25.113	23.856	20.674

Fonte: Cunha (2007, p. 294)

Figura 2. Alunos/curso 1939 a 1945

Cursos	1939	1940	1941	1942	1943	1944	1945
Direito	6.615	5.793	5.629	5.523	5.829	6.139	6.520
Filosofia	109	136	121	134	160	174	136
Letras	230	522	658	1.010	1.260	1.118	739
Geografia e História	230	313	348	525	741	715	473
Ciências Sociais	119	158	157	174	211	195	171
Ciências e Letras em geral	92	79	78	141	84	79	
Pedagogia	120	119	133	196	296	317	236
História Natural	67	68	43	41	60	83	71
Física	16	24	37	34	36	61	52
Química	78	78	88	107	116	147	141
Matemática	54	104	162	288	354	370	265
Ciências							
Desenho	27	33	33	29	34		
Economia e Administração (a)	620	1.073	2.438	2.589			
Arquitetura	20	17	9	27	24	30	64
Engenharia	2.297	2.429	2.412	2.734	3.540	4.273	5.019
Agronomia	950	811	754	857	935	1.020	983
Veterinária	365	351	315	279	243	195	251
Farmácia	361	319	373	440	536	617	758
Odontologia	1.332	1.165	1.355	1.677	1.694	1.893	1.983
Medicina	6.033	5.548	5.237	5.506	5.697	6.308	6.689
Total (b)	19.616	18.047	19.010	19.663	24.344	23.768	27.253

Fonte: Cunha (2007, p. 294)

Embora possa parecer um crescimento mínimo, vale ressaltar que esse foi um período conturbado e formulador das bases educacionais nacionais.

Considerações finais

Mesmo tendo governado o Brasil como ditador durante o Governo Provisório e o Estado Novo, Getúlio Vargas é reconhecido pelos seus feitos nas áreas trabalhista, industrial, educacional e política. Sendo que o nacionalismo e o combate às oposições constituíram elementos necessários para esses feitos. Para além da análise puramente prática, a Era Vargas foi um momento bastante conturbado do país, sendo que diversos grupos concorreram no sentido de pôr suas ideologias em prática, sejam eles comunistas, liberais, integralistas, entre outras.

Getúlio Vargas foi, nesse sentido, um presidente com interesses voltados à industrialização do país, e o seu modelo populista de governo pode, em parte, ser caracterizado como profundamente ligado ao processo de reformulação educacional. O Ensino Superior recebe maior atenção por parte do governo, e questões reestruturais e de acesso são discutidas. Ressaltando que a universidade pública tem sua formulação atual iniciada no período da Era Vargas, e é profundamente marcada pelo movimento da Escola Nova.

O período educacional brasileiro compreendido entre os anos 1924 a 1950 é de um otimismo pedagógico. Novas teorias entraram em cena com o intuito de contrabalancear os ideais tradicionalistas, e a concepção da universidade pública agradava os grupos renovadores e trazia novas expectativas para o Brasil em seu processo industrializador.

Nesse contexto é possível verificar a importância da criação do Ministério da Educação, a reforma de Francisco Campos, a qual autoriza e regulamenta o funcionamento das universidades do Brasil, e do Decreto-Lei nº 421/38 efetivado pelo ministro Gustavo Capanema. Tais medidas foram fundamentais para a criação de novas universidades, bem como a sua fiscalização e orientação. A Era Vargas, portanto, entra na história também pela sua importância no campo educacional, e mais especificamente, pelas mudanças ocorridas no ensino superior do país.

Referências

BERNARDO, Maria Angélica Baldassa. **Desafios da educação superior na atualidade: trajetórias docentes**. 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=239>. Acesso em: 13 ago. 2015.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

CATANI, Afrânio Mendes. **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

CPDOC, Fgv. **Anos de incerteza (1930-1937)**: Constituição de 1934. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/Constituicao1934>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

CUNHA, Célio da. **Educação e autoritarismo no Estado Novo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1981.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas**. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino superior e universidade no brasil**. 2000. Disponível em: <www.densf.xpg.com.br/ensino_superior_e_universidade_no_brasil.doc>. Acesso em: 10 jun. 2015.

D'AMBROSIO, Oscar. **As contradições de Vargas na educação**: para professor, o ensino médio e o superior avançaram, mas governo não modernizou escola primária. 2010. Disponível em: <www.unesp.br/aci/jornal/258/pdf/JU-ed258-p03.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

EDUCAÇÃO, Ministério da. **História**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2:historia&catid=97:omec&Itemid=171>. Acesso em: 10 ago. 2015.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2001.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy A. de. **Reforma do ensino superior no Brasil: um olhar a partir da história**. 2005. Disponível em: <http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/C-reforma.html>. Acesso em: 11 ago. 2015.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Thomson, 2003.

HISTÓRIA, Só. **Era Vargas**. Disponível em: <<http://www.sohistoria.com.br/ef2/eravargas/>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. **A universidade no Brasil**. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a08>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

MINOZZI JUNIOR, Essio. **A educação brasileira na Era Vargas: as reformas e os grupos escolares paulistanos**. 2007. Disponível em: <http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educação/Anais_IV_coloquio/COMUNICAÇÃO_17.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2015.

NUNES, Edson de Oliveira; FERNANDES, Ivanildo; ALBRECHT, Julia. **A origem do credenciamento: autorização e reconhecimento de universidades: período 1931-1996**. 2011. Observatório Universitário. Documento de Trabalho n° 96. Disponível em: <www.observatoriouniversitario.org.br>. Acesso em: 11 ago. 2015.

NUNES, Edson de Oliveira; FERNANDES, Ivanildo; ALBRECHT, Julia. **Regulação e ensino superior no Brasil**: Documento de Trabalho n° 112. 2015. Disponível em: <http://www.academia.edu/12635500/Regulação_e_Ensino_Superior_no_Brasil>. Acesso em: 12 ago. 2015.

RAMOS, Fábio Pestana. **A educação no Brasil na primeira metade do século XX**. 2011. Disponível em: <<http://fabiopestanaramos.blogspot.com.br/2011/06/educacao-no-brasil-na-primeira-metade.html>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

REVISTA BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Brasília: Impacto Gráfica e Editora, 2009.

ROCHA, Manoel José Fonseca; BONA, Juliano. **Apostila de História e organização do ensino superior no Brasil**. Indaial, Santa Catarina, 2011.

SILVA, Renata; URBANESKI, Vilmar. **Apostila de Metodologia do trabalho científico**. Indaial, Santa Catarina, 2009.

VARGAS, Getúlio; CAMPOS, Francisco. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**: Publicação Original. 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 maio 2015.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; COELHO, Sintia Said. **A criação das instituições de ensino superior no Brasil**: o desafio tardio na América Latina. 2009. 13 f. Monografia (Especialização) - Florianópolis, 2009.

WIKIPÉDIA. **Getúlio Vargas**. Disponível em:
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Getúlio_Vargas>. Acesso em: 12 ago. 2015.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

O GOLPE CIVIL-MILITAR DE 1964 COMO REFLEXO DA DISPUTA DE PROJETO DE NAÇÃO PARA O BRASIL

Civil-military coup of 1964 as reflection of national project dispute for Brazil

Valmor João Umbelino¹

Cesar A. Jungblut¹

Resumo: O presente artigo é uma revisão bibliográfica da conjuntura política brasileira do início da década de 1960, cujo objetivo é contribuir com elementos para a leitura do atual momento sociopolítico e econômico do país, caracterizado por conflitos próprios da luta de classes. Conflitos, estes, muito parecidos com os conflitos ocorridos no início da década de 1960, por ocasião, tanto da posse de João Goulart quanto, posteriormente, do golpe que o tirou da presidência.

Palavras-chave: Golpe Civil-militar de 1964. Governo João Goulart. Movimento Sindical.

Abstract: This article is a literature review of the Brazilian political conjuncture of the early 1960s, whose goal is to provide elements for reading the current socio-political and economic climate of the country, characterized by its own conflicts of class struggle. Conflicts, these, very similar to the conflicts in the early 1960s, when both the possession of João Goulart as later the coup that took the presidency.

Keywords: Civil-military coup of 1964. João Goulart Government. Trade Union Movement.

Introdução

O tema abordado, neste artigo, se insere na área de concentração da “história do tempo presente”. Trata-se de uma revisão bibliográfica sobre a conjuntura política do início da década de 1960, em torno da disputa de um projeto de nação que resultou, em 1964, em um golpe civil-militar, a partir do qual se instalou um regime de exceção que perdurou por 21 anos.

A relevância do estudo consiste em contribuir com elementos para a leitura do atual momento sociopolítico e econômico do país, caracterizado por conflitos próprios da luta de classes, muito parecidos com os conflitos ocorridos no início da década de 1960.

Conforme a bibliografia pesquisada, discorre-se sobre o tema a partir do olhar da luta de classes no país, inserida no contexto da Guerra Fria, com a polarização mundial entre um bloco capitalista e outro socialista. As relações diplomáticas estabelecidas por João Goulart com países do bloco socialista desde o período em que ocupava a Vice-Presidência do governo Jânio Quadros, somadas às suas relações com entidades sindicais de esquerda e a defesa de reformas de base de cunho nacional-desenvolvimentista que sustentava desde 1958, quando era Vice-Presidente no governo do Presidente Juscelino Kubitschek, impuseram-lhe um forte movimento de oposição por setores conservadores, tanto civis – religiosos, políticos, intelectuais e empresários – quanto militares. Sob a alegação de impedir que se instalasse no Brasil um regime comunista, a exemplo do que ocorreu em Cuba com a Revolução de 1959, ou uma República Sindicalista de esquerda, utilizando-se de estratégias culturais e, por último, militares, deflagraram um movimento que não restou a João Goulart, na sua compreensão, outra alternativa senão a de renunciar à Presidência, a fim de evitar uma possível guerra civil.

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

O golpe civil-militar de 1964 como reflexo da luta de classes

Após a Segunda Guerra Mundial, o mundo passou a viver e sofrer as mazelas dos conflitos causados pela divisão em dois blocos de países, cada um com seu projeto ideológico (político, econômico e cultural) distinto. Um capitaneado pelos Estados Unidos da América (EUA), o bloco capitalista, e o outro, comunista, capitaneado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Essa polarização de disputas ideológicas se materializou na denominada Guerra Fria e determinou processos políticos em várias partes do mundo, desde intervenções militares até a promoção e financiamento de conflitos internos, sobretudo nos chamados países do terceiro mundo.

No Brasil, foco prioritário da atenção dos EUA no continente latino-americano, a decisão do então Presidente João Goulart em deixar o governo para as forças nacionais e internacionais golpistas, atreladas ao bloco capitalista, foi o que determinou o não desencadeamento de uma guerra civil. Não por acaso, que o governo dos EUA reconheceu, de imediato, o governo militar do ditador Marechal Humberto Castelo Branco. Como contrapartida, empossado em de abril de 1964, uma das primeiras medidas do governo Castelo Branco foi a reorientação da política externa brasileira, seja com o rompimento das relações diplomáticas com Cuba, seja com a revogação das medidas protecionistas de remessa de lucros que haviam sido editadas por João Goulart (REIS, 2014).

O enorme sentimento anticomunista já existente na sociedade brasileira (a ponto de Vargas utilizá-lo para justificar a implantação da ditadura do Estado Novo) foi aprofundado por amplos setores da sociedade civil e militar no pós-Guerra. Conforme José Roberto de Souza Dias (1989), os “praças” – militares da FEB (Força Expedicionária Brasileira) – ao retornarem da Europa depois de meses convivendo com franceses e, sobretudo, norte-americanos nos campos de batalha, trouxeram, além da experiência da guerra, a convicção da divisão do mundo em dois blocos e, certamente, também a convicção de qual dos blocos deveriam apoiar e defender.

Os oficiais da Força Expedicionária Brasileira – antes mesmo de retornarem da Europa – foram induzidos a crer na bipolaridade do mundo e na inevitabilidade de uma guerra entre o Ocidente e o Oriente. A guerra fria que se seguiu ao conflito mundial ampliou tal equívoco e rompeu com os tradicionais conceitos de inimigos e de limites. As fronteiras deixaram de ser geográficas e tornaram-se ideológicas e os inimigos passaram a ser os próprios cidadãos, na medida em que através de um raciocínio curto e limitado consideravam que quem não estava a favor estava indubitavelmente contra. (DIAS, 1989, p. 8).

Com esse sentimento e convicção criaram, em 1949, a Escola Superior de Guerra (ESG), nos moldes da norte-americana “National War College”, mas com a diferença de não se limitar à formação da oficialidade militar, e sim, também “à formação ideológica das elites civis”. Função que foi ampliada, ainda em 1949, para o desenvolvimento de metodologias de análise e interpretação de “fatores políticos, econômicos e militares”. (FAUSTO 2010, p. 452).

Outro importante acontecimento com repercussão no fortalecimento da cultura anticomunista brasileira foi a vitória da Revolução Cubana, no final da década de 1950. A bem-sucedida revolução e, posteriormente, a adoção do socialismo como sistema de governo, motivou lideranças sindicais, camponesas e estudantis, assim como intelectuais, políticos e outros, que em vários países latino-americanos passaram a vislumbrar a possibilidade de processos semelhantes em seus países. A leitura de que, assim como Cuba, um pequeno país na ilha do Caribe, com economia basicamente agrária e péssimos indicadores sociais, governado por uma ditadura

militar, conquistou sua emancipação, ainda que a partir de um levante nacional-popular contra o ditador Fulgêncio Batista, por que não em outros países poderia ocorrer o mesmo?

Para os militares que criaram a ESG, as Forças Armadas deveriam se preparar para impedir qualquer movimentação de ameaça à ordem social, política e econômica brasileira com a intenção de instalar um regime comunista no país.

[...] a guerra revolucionária [a exemplo da revolução cubana], cujo objetivo final seria a implantação do comunismo, abrangia todos os níveis da sociedade e usava como instrumentos desde a doutrinação e a guerra psicológica até a luta armada. Por isso mesmo, era necessário opor a ela uma ação com a mesma amplitude. (FAUSTO, 2010, p. 452).

Ameaça que, na bibliografia pesquisada, não encontrava qualquer respaldo nas ações e/ou mesmo intenções de João Goulart, ainda que sobre ele pairasse, “desde os tempos em que foi ministro do trabalho de Vargas (1953-1954), fortes acusações de proximidade com os comunistas, por conta de seus diálogos e negociações com o movimento sindical”, conforme escrevem Ferreira e Castro Gomes (2014, p. 27). Além da história política do trabalhismo brasileiro indicar diferenças profundas entre as concepções do nacional desenvolvimentismo reformista e o regime comunista, o que Goulart pretendia com as reformas de base era tão somente melhorar as condições de vida das camadas oprimidas mediante reformas estruturais, porém, sem qualquer menção ou intenção em alterar o regime, tal qual descreve Fausto (2010, p. 448):

É fácil perceber que as reformas de base não se destinavam a implantar uma sociedade socialista. Eram apenas uma tentativa de modernizar o capitalismo e reduzir as profundas desigualdades sociais do país, a partir da ação do Estado. Isso, porém, implicava uma grande mudança à qual as classes dominantes em geral, e não apenas os latifundiários como se pensava, opuseram forte resistência.

Goulart foi empossado Presidente em setembro de 1961, com poderes limitados pelo Parlamentarismo em um cenário político conturbado e a economia fora de controle, marcada pela alta taxa de inflação, dívida externa, queda do PIB e arrocho salarial, além da polarização social e política entre prós e contra a seu governo. Contexto a partir do qual emergiu e/ou fortaleceu em setores intelectuais e políticos brasileiros, a defesa do nacional desenvolvimentismo reformista como alternativa. Desenvolvimentismo que requeria o fortalecimento da indústria nacional e reformas estruturais, entendidas por Goulart como reformas de base. Propostas que suscitaram nas camadas politizadas dos trabalhadores, sobretudo aquelas organizadas institucionalmente no campo das esquerdas, tanto do Partido Comunista Brasileiro quanto de uma ala do PTB², um forte sentimento anti-imperialista estadunidense. A predisposição conservadora de grande parte da população brasileira, no entanto, em especial da classe média alta, foi amplamente explorada pelas elites econômicas e políticas nacionais e internacionais, fazendo emergir um comportamento de demonização do comunismo.

A compreensão e defesa de João Goulart em torno das necessárias reformas constitucionais, denominadas reformas de base, como forma de atacar os grandes problemas que impediam o país de crescer economicamente e, ao mesmo tempo, garantir melhorias equivalentes a todos os setores da população brasileira eram interpretadas, tendenciosamente, como indícios das pretensões de Jango ao comunismo.

² A denominada ala esquerda ou ala radical do PTB – Partido Trabalhista Brasileiro – era formada por petebistas históricos, como Leonel Brizola, e ex-militantes do Partido Comunista Brasileiro que migraram para o PTB após o PCB ser colocado na ilegalidade, em 1947.

Genealogia do golpe

O governo Jânio Quadros e a crise da posse

Sem uma base político-partidária consistente³, Jânio Quadros foi eleito presidente em outubro de 1960 com o apoio da UDN, tendo como vice João Goulart (PTB), da chapa governista e derrotada⁴. Tomaram posse no dia 31 de janeiro de 1961 em uma grave conjuntura nacional de crise financeira, marcada por inflação alta, déficit na balança comercial, elevada dívida externa, contraídas em grande parte para o financiamento do Plano de Metas do Governo Juscelino Kubistchek, e uma forte onda de greves deflagradas desde o ano de 1959, devido aos baixos salários.

Embora tenha estabelecido acordos com o FMI – Fundo Monetário Internacional – e adotado medidas extremamente ortodoxas no campo da política econômica, isto é, monetarista, com austera restrição ao crédito e incentivo às exportações, o que desagradava em muito o setor industrial, além do congelamento de salários, foi na política externa independente, sobretudo em relação aos Estados Unidos, a razão de gerar os enormes descontentamentos e oposição ao seu governo (FERREIRA; CASTRO GOMES, 2014; REIS, 2014).

A fim de buscar a expansão do mercado consumidor externo aos produtos brasileiros, além da criação da lei antitruste e da regulamentação da remessa de lucros por multinacionais para o exterior, Jânio Quadros passou a investir na ampliação das relações diplomáticas com os países do bloco comunista, alterando, radicalmente, os rumos da política externa brasileira. Com uma política externa independente, sobretudo em relação à histórica relação diplomática tutelada pelos interesses dos Estados Unidos, restabeleceu relações diplomáticas com a União Soviética (URSS) e com a China. Condecorou, com a Ordem do Cruzeiro do Sul, o cosmonauta soviético Yuri Gagarin e Ernesto Che Guevara, um dos líderes da Revolução Cubana. Com essas e outras iniciativas Jânio se potencializava às pressões e isolamento político pelas elites nacionais, tanto civis quanto militares, que se mantinham sintonizadas e comprometidas com os interesses do bloco capitalista liderado pelos Estados Unidos.

Segundo Ferreira e Castro Gomes (2014), a este cenário somou e, possivelmente tenha se constituído no principal motivo do isolamento e oposição, a decisão de criar “as chamadas comissões de sindicância”, cujo objetivo era a moralização da gestão pública. Ao investigar vários órgãos e institutos do governo federal, as Comissões apuraram vários “delitos contábeis, superfaturamentos, licitações fraudulentas, favoritismos etc.” e o envolvimento de parlamentares de vários partidos. Ao contrário do que esperava, a aprovação popular foi inferior à reação contrária demonstrada pela maioria dos políticos, tornando-se inviável a governabilidade. Sem base consistente para sua defesa no Congresso Nacional e com os dois maiores partidos, PSD e PTB, a esta altura desejando-o longe da presidência, não teve parlamentar que se dispusesse intermediar uma tentativa de diálogo e negociação para mantê-lo no cargo.

Com as pressões e o isolamento, inclusive por parte da UDN, principal aliado no processo eleitoral, mas que tem em sua “composição genética” a predisposição para interromper percursos democráticos quando seus interesses não são atendidos, Jânio Quadros tenta uma perigosa manobra de cooptação da sociedade a fim de obter o apoio do Congresso. Esta, segundo vários autores, seria a intenção de Jânio ao anunciar a renúncia no dia 25 de agosto de 1961,

³ Jânio Quadros, governador do estado de São Paulo, teve sua candidatura lançada à Presidente pelo pequeno Partido Trabalhista Nacional (PTN), coligado a outros três, também pequenos: o Partido Libertador (PL), o Partido Democrata Cristão (PDC) e o Partido Republicano (PR).

⁴ O candidato do PSD era o Marechal Lott. Além dele, Ademar de Barros concorreu como candidato do PSP – Partido Social Progressista, a 4ª maior sigla do país e a maior do estado de São Paulo entre 1947 e 1965.

sete meses após a posse. Ou seja, não era intenção de Jânio abandonar o governo, mas receber o apoio da população, que deveria ir às ruas pedir a sua permanência. Sua aposta se baseava na avaliação, de certa forma verdadeira, de que as Forças Armadas e segmentos civis das elites nacionais, políticas e empresariais não permitiriam posse de João Goulart na Presidência. (FERREIRA; CASTRO GOMES, 2014). Ao colocar o apoio do Congresso Nacional como condição para sua permanência, Jânio se fortaleceria politicamente sob a tutela do povo. A resposta a esse possível gesto teatral produzido pelo Presidente não saiu conforme o planejado e, assim, a renúncia acabou se efetivando (REIS, 2014).

Com seu plano frustrado e, talvez, esperançoso de uma possível revisão no processo de aceitação da renúncia pelo Congresso ou, mesmo, pelo fato de não querer ser sucedido pelo Vice, Jânio Quadros se reúne com os ministros militares e os orienta a formar uma Junta Militar. (FERREIRA; CASTRO GOMES, 2014).

Consumada a renúncia e o vice, João Goulart, em visita oficial à China, a Presidência da República foi assumida, interinamente, pelo Presidente da Câmara, Ranieri Mazzilli, da ala conservadora do PSD. A condução do processo de transição, entretanto, foi assumida, de fato, pela Junta Militar, coordenada pelo Ministro da Guerra, Odílio Denys que, imediatamente, desencadeia um processo de resistência à posse de Jango. A essa atitude explícita de infringência à Constituição Federal levantaram-se vozes contrárias nos mais variados estratos da sociedade. Instalou-se, dessa forma, o que ficou conhecido como a “crise da posse”.

A primeira tentativa de golpe contra João Goulart

Assim como em outros períodos da história do país, as elites não demoraram em agir na defesa dos interesses do capital especulativo nacional e internacional, porém, sob o discurso da segurança nacional contra as ameaças do comunismo. Como relata Reis (2014), assim como tentaram impedir a posse de JK em 1955, identificando-o como uma espécie de “fantasma do grande líder [Getúlio Vargas], cujo suicídio imaginavam ter enterrado a tradição nacional-estatista”, de quem João Goulart também foi Vice-Presidente, articularam-se em torno da Junta Militar que fora fomentada por Jânio Quadros, na tentativa explícita de golpe de estado.

Para surpresa dos golpistas, a sociedade civil se organizou em torno da defesa da legalidade constitucional. Sob a liderança do então governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola, desencadeou-se, em âmbito nacional, um forte movimento em defesa da posse, denominado Cadeia da Legalidade.

Com os equipamentos da Rádio Guaíba confiscados e instalados no Palácio Piratini, Brizola mobilizou a população de todo o país em defesa da posse, especialmente da Grande Porto Alegre, RS. Ao saber da decisão da Junta Militar em depô-lo, utiliza a rádio para convocar a população em defesa da legalidade, única alternativa que tinha naquele momento para tentar derrotar os ministros militares e o poderoso III Exército, comandado pelo general Machado Lopes. Ao chegar nas imediações do Piratini para cumprir a missão que lhe fora atribuída, Machado Lopes se depara com cerca de 100 mil pessoas gritando palavras de ordem em defesa da legalidade e de Brizola. No momento em que é visto, a população começa a entoar o Hino Nacional. Atitude que faz com que Machado Lopes se renda e anuncie a decisão de aliar-se a Brizola e ao povo em defesa da posse. Vitória da democracia e, sobretudo, da ousadia e determinação política de um jovem governador de 39 anos (FERREIRA e CASTRO GOMES, 2014).

Para evitar uma guerra civil, a alternativa negociada com a Junta Militar foi a substituição do Presidencialismo pelo Parlamentarismo, o que ocorreu mediante uma Emenda Constitucional. João Goulart é, então, empossado Presidente da República no dia 7 de setembro

de 1961, porém, com os poderes reduzidos a chefe de estado. A chefia de governo passaria ser exercida pelo Primeiro Ministro, cargo assumido por Tancredo Neves, do PSD (FAUSTO, 2010; REIS, 2014).

Da posse ao golpe

João Goulart⁵, também conhecido por Jango, foi, então, empossado Presidente em um cenário de hostilidade política, crise econômica e com os poderes reduzidos pelo golpe constitucional, que substituiu o regime Presidencialista pelo Parlamentarista. Mudança que deveria ser avaliada pela população através de Plebiscito a ser realizado em 1965, mas que acabou antecipado para janeiro de 1963, quando o retorno ao Presidencialismo foi aprovado por 9,5 milhões de brasileiros, 77,23% dos votos (12,3 milhões). (FAUSTO, 2010; GASPARI, 2014).

Restituído o Presidencialismo, Jango, agora somando as chefias de estado e de governo, começa, ou, ao menos tenta colocar em prática suas propostas. Inicia pelo combate à grave crise econômica, com um enorme déficit nas contas públicas, inflação em alta⁶ e insatisfação de todos os extratos sociais, sobretudo da classe trabalhadora, por conta do arrocho salarial, com centenas de greves desde 1959, e organizações rurais pleiteando urgência na reforma agrária (FAUSTO, 2010, FERREIRA; CASTRO GOMES, 2014).

Sob a coordenação de Celso Furtado, lançou o Plano Trienal. O objetivo era fomentar o crescimento econômico, combater à inflação e implementar um conjunto de reformas sociais, tendo em vista melhorar a vida da “pátria dos oprimidos”⁷. Além da reforma agrária, pretendia alterar a estrutura social urbana, a educacional, a tributária, a eleitoral, entre outras medidas sociais e administrativas, denominadas por ele de reformas de base.

O plano econômico dependia da colaboração dos setores que dispunham de voz na sociedade. Essa colaboração mais uma vez faltou. Os beneficiários da inflação não tinham interesse no êxito das medidas; os inimigos de Jango desejavam a ruína do governo e o golpe; o movimento operário se recusava a aceitar restrições aos salários; a esquerda via o dedo do imperialismo por toda parte. Os credores externos mostraram-se reticentes na viagem que San Tiago Dantas realizou a Washington em março de 1963, alcançando magros resultados. Em meados daquele ano, tornou-se claro que o plano tinha fracassado.

[...] Em demonstração de que não pretendia seguir um caminho radical na política financeira, Goulart nomeou uma figura conservadora para o Ministério da Fazenda – o ex-governador de São Paulo, Carvalho Pinto. A partir de meados de 1963, a radicalização das diferentes posições cresceu. (FAUSTO, 2010, p. 455).

Com as classes dominantes determinadas a não pouparem esforços para inviabilizar o seu governo, Goulart, embora reconhecido como homem do diálogo e da conciliação, não conseguiu a necessária e esperada colaboração. Três meses após a implantação, o Plano Trienal foi abandonado (REIS, 2014). Com o fracasso do plano veio, também, o agravamento da crise, tanto econômica quanto política e social. A fim de conquistar a confiança de parte da direita, Jango recua na política econômica e nomeia para o Ministério da Fazenda um nome oposto à concepção desenvolvimentista: Carvalho Pinto, ex-governador de São Paulo e de grande

⁵ João Belchior Marques Goulart, nascido no dia 1º de março de 1918, em São Borja, RS, fronteira com Argentina e terra natal de Getúlio Vargas. Filho de um rico estancieiro, Jango assumiu, antes dos 25 anos, a atividade pecuária, o que lhe garantiu fortunas, chegando a ter, no RS, mais de trinta mil cabeças de gado. (MONIZ BANDEIRA, 2010).

⁶ Inflação de 75% em 1963 e a previsão de chegar a 140% em 1964.

⁷ Segundo Moniz Bandeira (2010), em discurso registrado pelo Diário de Notícias, no 1º dia de fevereiro de 1964, Jango se refere à existência de “duas pátrias” no Brasil, “uma, a dos privilegiados, e outra, a dos oprimidos”.

prestígio político. Com a insatisfação advinda da área econômica, marcada pela inflação alta e arrocho salarial, assim como pela situação de conflitos no campo, o nome escolhido para conduzir a política econômica revoltou ainda mais as esquerdas, que pleiteavam o nome de Leonel Brizola. Ferreira e Castro Gomes (2014, p. 220) afirmam que, mesmo encampando e conseguindo a aprovação, pelo Congresso Nacional, de propostas que eram defendidas pelas esquerdas, como a “regulamentação da Lei de Remessa de Lucros, [e além de ter recusado as] duras condições impostas pelo FMI para negociar a dívida externa brasileira”, Carvalho Pinto era alvo sistemático de agressões políticas deferidas pelas esquerdas. Além disso, aumentaram, também, os protestos da classe trabalhadora organizada, do campo e da cidade. No campo, tanto os assalariados como os posseiros, meeiros e pequenos proprietários ligados às Ligas Camponesas passaram a agir de forma mais agressiva na defesa de suas reivindicações, não só com paralisações e manifestações em várias regiões do Brasil⁸, mas, inclusive, com ocupações de terras, sobretudo após a rejeição, pelo Congresso Nacional, em outubro de 1963, da PEC – Projeto de Emenda Constitucional – “que autorizava a desapropriação de terras sem prévia indenização”. (FAUSTO, 2010, p. 459). Bandeira que era defendida pelos movimentos de trabalhadores rurais ligados às Ligas Camponesas, organizadas por Francisco Julião, e por setores radicais ligados à Igreja Católica. (MONIZ BANDEIRA, 2010).

Nas categorias profissionais urbanas também se intensificaram as greves, sobretudo, nas grandes cidades, como São Paulo e Rio de Janeiro⁹. Ainda em outubro de 1963, em São Paulo, ocorreu a chamada greve dos 700 mil, a última grande paralisação operária desvinculada especificamente da disputa política antes da queda de Jango. (GIANOTTI, 2007; FAUSTO, 2010)¹⁰.

Frente a este cenário de descontentamentos e manifestações – greves e ocupações – Jango, sob a justificativa de garantir a ordem, tenta, sem sucesso, em outubro de 1963, a decretação do estado de sítio por trinta dias. Tentativa que é reprovada não só pelas elites, mas, também, pelas organizações dos trabalhadores, afirma Fausto (2010).

Para a direita, a iniciativa significou mais um argumento a ser usado contra João Goulart e, portanto, justificativa ao longo processo de desestabilização que vinha sendo implementado pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD). Segundo René Armand Dreifus (1981, citado por MANFREDI, 1986), havia uma campanha de propaganda ideológica bem articulada com o objetivo de preparar o golpe, utilizando-se de todos os meios possíveis, desde a produção e distribuição de cartilhas e estudos socioeconômicos até a promoção de cursos de lideranças sindicais e comunitárias não só no país, mas também os levando para o exterior. As oligarquias civis nacionais formadas por latifundiários, grandes empresários e segmentos conservadores da igreja católica, juntamente com setores militares brasileiros, movidos pela Doutrina de Segurança Nacional, com o apoio de organismos internacionais, mais especificamente do governo dos Estados Unidos, desencadearam um amplo processo destinado a aprofundar o sentimento anticomunista na sociedade brasileira mediante atividades promovidas e/ou financiadas pelo IPES, o IBAD e a própria ESG (Escola Superior de Guerra), conforme relata Moniz Bandeira (2010, p.174).

Esses empresários articularam o radicalismo de direitas e patrocinaram a criação e o funcionamento de entidades como o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), em estreito contato com a CIA, que lhes forneceu orientação, experiência e mesmo recursos financeiros, abundante-

⁸ Segundo Fausto (2010, p. 459), “particularmente na Paraíba, Pernambuco, Minas Gerais e em Goiás”.

⁹ Segundo Moniz Bandeira (2010, p. 301), enquanto que em todo o ano de 1963, no Rio de Janeiro foram realizadas 50 greves, só em 15 dias do mês de janeiro de 1964 foram 17 paralisações.

¹⁰ Com alguns dias de paralisação, sobretudo de trabalhadores metalúrgicos, químicos, de papel e papelão, “conseguiram aumento de 80% dos salários”. (FAUSTO, 2010, p. 459).

mente, no esforço de corrupção e de intrigas, para influir nas eleições, impor diretrizes ao congresso, carcomer os alicerces do governo e derrocar o regime democrático.

Ao mesmo tempo em que veiculavam o sentimento de ameaça à democracia e os riscos do comunismo em todos os setores da sociedade, família, igreja etc., esses organismos reproduziam o discurso que justificavam ações para manter a ordem nacional, a democracia e as liberdades individuais e, portanto, fazendo-se necessário impedir a continuidade do governo João Goulart. (DREIFUS, 1981 apud MANFREDI, 1986).

Moniz Bandeira (2010) afirma que entre 1962 e 1964 o IPES gastou entre 220 e 300 mil dólares por ano com militares para, clandestinamente, investigar a possível presença de comunistas no governo Goulart. Com recursos de empresas estadunidenses e do governo norte-americano, assim como também de políticos e empresas alemães, investiu altíssimas somas em dólares em meios de comunicação – jornais e campanhas publicitárias – e na campanha eleitoral de 1962, quando a direita se fortaleceu em sua representação no Congresso Nacional.

Preocupado com as pressões que se avolumavam sobre o Presidente e, conseqüentemente, com as possibilidades de sentir-se ameaçado e, com isso, recuar nas necessárias reformas de base, Leonel Brizola, agora deputado federal pelo estado da Guanabara, protagonizou, mais uma vez, um amplo movimento de resistência popular. A partir do programa que tinha todas as sextas feiras, no horário das 21 horas, na Rádio Mayrink Veiga, denominado Cadeia do Esclarecimento, quando informava a população do cenário político e econômico nacional e internacional, fomentou a criação dos Grupos dos Onze Companheiros¹¹. (FAUSTO, 2010; PACHECO, 2014).

Segundo Pacheco (2014), na edição do Panfleto – veículo de comunicação impressa oficial dos G11 – do dia 23 de março de 1964, Brizola expõe o sucesso e expansão dos Grupos, estimando a meta de 100.000 em todo o país até junho ou julho daquele ano. Estimativa jamais alcançada, pois o golpe civil-militar deflagrado no final daquele mês de março desarticulava completamente os G11, sem qualquer reação. Caía por terra, assim, as hipóteses levantadas pelos militares ou, talvez, meras justificativas para as ações golpistas que vinham sendo produzidas desde a posse de Goulart.

Sentindo-se atacado pelas esquerdas, especialmente por Brizola, Carvalho Pinto, Ministro da Economia, renuncia. Goulart sabia que a indicação de Brizola para a pasta, como queriam as esquerdas, acirraria ainda mais a polarização e oposição ao seu governo. Opta por uma alternativa de possível neutralidade entre esquerdas e direitas radicais: Nei Galvão, um funcionário de carreira do Banco do Brasil. Segundo relata Ferreira e Castro Gomes (2014), a objeção ao nome foi quase que unanimidade, do empresariado e ala menos radical do PTB aos setores mais radicais das esquerdas.

Da parte dos empresários, o recado veio através do funcionário do Ministério do Trabalho e muito próximo de Jango, Hugo de Faria. “Você pode dizer que eu e todos os elementos da Federação das Indústrias de São Paulo e bancos estamos contra o governo”. (FERREIRA; CASTRO GOMES, 2014, p. 222).

Falando pelas esquerdas, Leonel Brizola lança uma nota na imprensa demonstrando a fragilidade do Presidente também entre a classe trabalhadora para conduzir seu governo a partir de então, final de 1963.

¹¹ Em referência a um time de futebol, eram organizações formadas por onze cidadãos a partir dos locais de trabalho ou de lazer, onde debatiam questões políticas relacionadas à defesa dos projetos de transformação social que eram veiculados por Brizola.

Muitos companheiros estão considerando que a nomeação do sr. Nei Galvão para o Ministério da Fazenda só pode significar o desinteresse do presidente da república, sr. João Goulart, para uma revisão dos rumos de seu governo, através da concretização de um programa popular e nacionalista, conforme vem sendo reclamado pelo povo brasileiro, que não tem mais como suportar a brutal elevação do custo de vida e o agravamento da inflação e da crise econômica. (Última Hora, 21 de dezembro de 1963, p. 4 apud FERREIRA; CASTRO GOMES, 2014, p. 222).

A governabilidade estava ameaçada, portanto, não só pela polarização entre direitas e esquerdas, mas, inclusive, no campo das esquerdas. Com o acirramento do agrupamento político liderado por Leonel Brizola, Miguel Arraes e Carlos Prestes, o petebista San Tiago Dantas tenta reunir os parlamentares favoráveis às reformas de base, formando a Frente Progressista (FP). Brizola, por sua vez, articulava os setores mais radicais da esquerda em torno da Frente de Mobilização Popular (FMP).

Goulart estava, portanto, diante de um complexo tabuleiro político: ignorar tanto a FP quanto a FMP ou optar por uma das duas. Qualquer lance naquele momento poderia justificar ações de radicalização contrárias ao seu governo. Ainda que conhecido como conciliador, Goulart também começava a ter presente a dimensão dos enfrentamentos entre o que considerava as “duas pátrias”. E Goulart, escreve Moniz Bandeira (2010, p. 302), “ficaria com a dos oprimidos, apesar de pertencer à dos privilegiados”. Essa também é a interpretação de Ferreira e Castro Gomes quando Jango decidiu, com as entidades da FMP, realizar o Comício da Central do Brasil.

Entre as Forças Armadas, as reações contrárias ao governo também não tardaram a se explicitarem. Ao cenário de agitações sociais, econômicas e políticas e as desconfianças em relação às verdadeiras intenções do Presidente com a tentativa de decretação de estado de sítio, em outubro de 1963, somou a tolerância e o apoio que dava aos movimentos “parassindicais” dos fuzileiros e oficiais da marinha que, sob a liderança do Cabo Anselmo e organizados com a tutela do PCB, pleiteavam direitos (FAUSTO, 2010 e GASPARI, 2014).

Reconhecendo que por meio do diálogo e da conciliação de classe, opção já há muito criticada por alguns, principalmente por Brizola, dificilmente conseguiria aprovar as reformas de base, Jango, seguindo a sugestão de um pequeno grupo, optou, no início de 1964, “por um rumo que se revelou desastroso”. (FAUSTO, 2010, p. 459). Com o apoio de setores militares e do movimento sindical passaria a governar por decretos, ao menos no que se referia às reformas de base. Para isso, conclamaría a população apoiá-lo. Decisão, segundo Ribeiro (2013), tomada em janeiro de 1964, no Palácio das Laranjeiras, em conjunto com a Frente de Mobilização Popular¹². Para isso, seria realizado o comício do dia 13 de março de 1964, na Central do Brasil, Rio de Janeiro.

Realizado o comício, que deve ter reunido entre cento e cinquenta e duzentas mil pessoas e anunciada a decisão de realizar as reformas de base – agrária, eleitoral, educacional, urbana e tributária – as elites conservadoras do país responderam colocando nas ruas de São Paulo, no dia 19 do mesmo mês, três vezes mais o número de pessoas. Ato que ficou conhecido como a Marcha da Família com Deus e a Liberdade.

¹² Organização extraparlamentar fundada em 1962 por Leonel Brizola e Sérgio Magalhães, que além de parlamentares da Frente Parlamentar Nacionalista – organização interpartidária criada em 1956, com o objetivo de defender propostas do nacional desenvolvimentismo e combater propostas voltadas aos interesses do capital estrangeiro – reunia entidades do movimento estudantil, popular e sindical, mais especificamente as que eram ligadas ao Comando Geral dos Trabalhadores, em defesa das reivindicações populares.

Na sequência, após vários outros incidentes envolvendo militares que reivindicavam direitos, a participação de Jango em uma reunião com militares de baixa patente das Forças Armadas, especialmente da Marinha, no dia 30 de março de 1964, no salão do Automóvel Clube do Rio de Janeiro, foi o que faltava para soar o gongo nos quartéis comandados por “antijanguistas” conclamando a assumirem a defesa do país contra o comunismo e o caos que se instalava (CHAGAS, 1985, GASPARI, 2014; REIS, 2014).

Ainda que recorrendo ao apoio contra as forças golpistas até as últimas horas do dia 31 de março, as esperanças de Goulart caíram por terra após telefonema ao Comandante do II Exército, em São Paulo, o general Amauri Kruehl, seu compadre e amigo. Segundo relata Chagas, Kruehl orientou Goulart exonerar os ministros de esquerda, como Darcy Ribeiro e Abelardo Jurema, abandonar as ditas ideias reformistas e as relações com os comunistas representados pelo CGT, além da UNE, associações profissionais e movimentos populares, denominadas por Jango de “forças populares”.

“Preciso e conto com você, Amaury”.

“Livre-se do CGT, prenda seus líderes, declare-se democrata e pare de ameaçar o Congresso, Jango”.

“Sou um homem político, Amaury. Tenho compromisso com os partidos e não posso abandoná-los por força de pressões e golpes militares. As forças populares me apoiam e não vou deixá-las na mão”.

“Então não posso fazer. É opinião dos generais aqui presentes”. (CHAGAS, 1985, p. 33).

Sugestão semelhante também lhe foi apresentada pelo ex-presidente Juscelino Kubitschek, pessoalmente, no Palácio das Laranjeiras, na tarde do dia 31, inclusive, acrescentando também o rompimento com o movimento dos marinheiros. (GASPARI, 2014).

Ainda que com todas as demonstrações de compromisso com as classes oprimidas, Goulart não gozava da confiança de setores mais radicais das esquerdas, principalmente as que eram ligadas ao Partido Comunista, tanto do movimento sindical quanto do movimento estudantil. Segundo Gaspari (2014, p. 88-89), a “esquerda temia que Jango a traísse”, o que levou as lideranças orientar suas bases, no dia 31 de março, evitar a radicalização, “pois Jango controlava a situação e poderia usar seu fortalecimento para golpear a esquerda”.

Sem, portanto, a confiança das esquerdas e abandonado por setores militares até então muito próximos, Jango deixa o Rio de Janeiro. Após breve passagem por Brasília, segue, nas primeiras horas do dia 2 de abril, para Porto Alegre. Segundo Ferreira e Castro Gomes (2014), ainda na madrugada do dia 2 de abril, mesmo antes de deixar o território nacional, o Senador Auro Moura Andrade, Presidente do Senado Federal, reunido no Congresso Nacional, declara vaga a Presidência da República. Ignorou os apelos do senador Tancredo Neves, que tentava adiar a declaração de Moura afirmando que o Presidente João Goulart não havia renunciado, mas estava, com todo o seu Ministério, reunido em Porto Alegre.

Na capital gaúcha, na madrugada do dia 2 de abril, com Brizola, três ministros, o general Ladário Telles e mais quatro generais do III Exército, Jango avalia o cenário dos prós e contra dentro das Forças Armadas e conclui que não há as mínimas condições para resistir. O cenário, dessa vez, era completamente adverso daquele de 1961, quando mobilizaram a população brasileira e receberam o apoio do III Exército em defesa da ordem constitucional. A ordem, desta vez, seria assegurar a “democracia”, evitando o caos que se instalaria com as esquerdas no poder. (CHAGAS, 1985; FERREIRA; CASTRO GOMES, 2014).

Compreendendo que a resistência seria sinônimo de derramamento de sangue, principalmente de civis, ainda que sob o protesto do deputado federal e cunhado, Leonel Brizola, Jango opta por deixar o país e exilar-se no Uruguai, para onde viaja no dia 4 de abril.

Segundo Ferreira e Castro Gomes, citando uma declaração de Brizola, Goulart (2014, p. 368) teria dito: “Eu verifico o seguinte. Que a minha permanência no governo terá que ser à custa de derramamento de sangue. Eu não quero que o povo brasileiro pague este tributo. Então eu me retiro. Peço a vocês que desmobilizem que eu vou me retirar”.

Conforme dispositivo Constitucional, o cargo de Presidente da República foi transferido ao Presidente da Câmara dos Deputados, Sr. Ranieri Mazzilli, do PSD. Porém, as primeiras ações do novo governo passariam a ser, de fato, exercidas pelo denominado Comando Supremo da Revolução, uma junta militar formada pelos comandantes do Exército, da Aeronáutica e da Marinha, que lançaram, no dia 9 de abril, o AI nº 1.

Através do AI nº 1, o Congresso Nacional foi transformado em colégio eleitoral, com a função de eleger o próximo Presidente da República, o Comando Supremo da Revolução autorizado a cassar mandatos em qualquer nível e os poderes do Presidente da República ampliados. Além disso, o AI nº 1 suspendeu por seis meses a vitaliciedade dos magistrados e a estabilidade nos serviços públicos, criando as condições necessárias para ameaçar e/ou prender todos os que eram suspeitos de aproximação ou simpatia às ideias do regime comunista, bem como norteou a instalação dos Inquéritos Policial-Militares (IPM), que serviria de instrumento para investigar e criminalizar todos os suspeitos de críticos ao regime. (FAUSTO, 2010 e GASPARI, 2002). Segundo Ferreira e Castro Gomes (2014, p. 387), calcula-se em torno de cinco mil pessoas presas nas primeiras semanas após o golpe. “Na área sindical, sete em cada dez diretores de confederações e sindicatos de trabalhadores perderam seus mandatos”.

No dia 15 de abril, com mandato até 31 de janeiro de 1966, que estendeu depois até março de 1967, o Congresso Nacional elegeu – na verdade, oficializou – o marechal Humberto Castelo Branco como primeiro presidente de um regime que se estenderia até 1985 (FAUSTO, 2010).

Considerações finais

A bibliografia consultada demonstra como a formação cultural do povo brasileiro é extremamente conservadora e elitizada. O positivismo que formatou as forças de segurança nacional, em especial a militar, desde o Primeiro Império, foi reforçado pela concepção de democracia liberal capitalista imposta pelas doutrinas de segurança nacional de matriz norte-americana. Qualquer iniciativa no campo político-partidário e/ou sociocultural de aproximação com o pensamento contrário a esta democracia liberal devem ser rechaçadas a qualquer custo. Para isso não medem esforços e recursos, especialmente no que se refere à formação ideológica do povo. A utilização da mídia e do sistema educacional são os mais visados. No entanto, a ação das elites capitalistas em trabalhar suas concepções de democracia (liberal) contra outras possíveis concepções de democracia são trabalhadas, também, em várias outras dimensões das relações humanas, desde o sistema eleitoral, passando pelo sistema judicial e prisional, até as relações que se estabelecem nos locais de trabalho. Assim, tanto os partidos políticos, quanto os movimentos populares e sindicais de organização dos vários segmentos da classe trabalhadora são alvos da contrapropaganda da impossibilidade de uma outra democracia. A partir de algumas experiências socialistas, condenam todas as iniciativas que possam ameaçar a falsa democracia e ordem capitalista.

Referências

CHAGAS, Carlos. **A guerra das estrelas (1964-1984)**: os bastidores das sucessões presidenciais. Porto Alegre, RS: L&PM Editores, 1985.

DIAS, José de Souza. (Org.). **Santa Catarina em perspectiva**: os anos do golpe. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da USP, 2010.

FERREIRA, Jorge; CASTRO GOMES, Angela de. **1964**: o golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2014.

GASPARI, Elio. **A ditadura envergonhada**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

GIANOTTI, Vito. **História das lutas dos trabalhadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação sindical entre o conformismo e a crítica**. Coleção Educação Popular nº 6, São Paulo: Ed. Loyola, 1986, 325 p. (Tese de doutorado).

MONIZ BANDEIRA, Luiz Alberto. **O governo João Goulart**: as lutas sociais no Brasil – 1961-1964. 8. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

PACHECO, Diego. Derrotados e usurpados: os grupos dos onze companheiros. p. 61-86. In: BRANCHER, Ana Lize; LOHN, Reinaldo Lindolfo (Org.). **Histórias na ditadura**: Santa Catarina (1964-1985). Florianópolis: Editora UFSC. 2014.

REIS, Daniel Aarão. **Ditadura e democracia no Brasil**: do golpe de 1964 à Constituição de 1988. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2014.

RIBEIRO, David Ricardo Sousa. **Da crise política ao golpe de Estado**: conflitos entre o poder executivo e o poder legislativo durante o governo João Goulart. Dissertação de Mestrado em História Social. USP, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-19122013-144916/pt-br.php>>. Acesso em: 24 maio 2015.

SILVA, Hélio; CARNEIRO, Maria Cecília. **História da república brasileira – 1962/1963**: a fuga de João Goulart. Coleção História da República Brasileira, vol. 18. São Paulo: Editora Tres, 1998.

SIMÕES, Maria Lúcia. A Central Única dos Trabalhadores. In: **Caderno do CEAS nº 88** – novembro/dezembro – 1983, CEAS – Centro de Estudos e Ação Social – Salvador, BA.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

OS TÚNEIS DA CIDADE DE BLUMENAU: um estudo para além das lendas históricas

The tunnels of Blumenau city: a study in addition to historical legends

Elaine Kindlein da Rosa¹

Karyne Johann¹

Graciela Márcia Fochi¹

Resumo: Este artigo trata das edificações dos túneis que tanto participaram do imaginário da cidade de Blumenau. O túnel encontrado ao lado do Teatro Carlos Gomes reacendeu as lendas e a curiosidade dos moradores blumenauenses, deixando inúmeras perguntas que procuramos responder com essa pesquisa. Através desse ensaio bibliográfico e documental destacamos as construções dos túneis ou canais, seus usos, sua ligação com as lendas. Como resultado alcançado tivemos argumentos que enfatizam o uso deste túnel que deu drenagem à água fluvial e pluvial, ainda sim, persistimos que a história não está totalmente contada.

Palavras-chave: Túneis. Canais Fluviais. Lendas.

Abstract: This article deals with the building of tunnels that both participated in the imaginary city of Blumenau. The tunnel found next to the Carlos Gomes Theater rekindled the legends and curiosity of residents in Blumenau, leaving numerous questions we seek to answer with this research. Through this bibliographical and documentary essay, we highlight the construction of tunnels or canals, their uses, their connection with the legends. As a result we had reached arguments that emphasize the use of this tunnel that gave the river drainage and rainwater, still, persist that the story is not fully told.

Keywords: Tunnels. Fluvial channels. Legends.

Introdução

Por muitos anos, os blumenauenses se perguntaram se as lendas dos túneis no centro da cidade eram verdadeiras. Muitas perguntas e hipóteses foram formuladas a esse respeito. Eles existem? Por onde passam? Para que foram construídos? Quantos são? Existe relação e ligação uns com os outros? Como foram utilizados? Foram utilizados como passagem e refúgio por simpatizantes do nazismo, pelo ditador alemão Adolf Hitler? Ou pelos padres e freiras que residiam nos internatos da redondeza como locais de encontros amorosos? Estas são algumas das questões que gravitam e compõem o imaginário e especulações em torno dos túneis da cidade.

Em vista das recentes descobertas dos túneis de Blumenau, escolhemos o túnel edificado junto ao Teatro Carlos Gomes² como cenário ideal para o tema de investigação sobre os fatos e a realidade que existe para eles.

Um dos túneis foi encontrado em janeiro de 2015 pela empresa que realizava as obras de esgoto na cidade. Possui cerca de 40 metros de comprimento, 1,5 metros de altura e em torno de 50 centímetros de largura. Está localizado a quatro metros abaixo da Rua Presidente John Kennedy, sua passagem estava obstruída dos dois lados e era suficiente apenas para uma pessoa pequena de baixa estatura pudesse transitar.

Para respondermos algumas de nossas perguntas investimos nas pesquisas bibliográficas, localizando e interpretando documentos e fotos do período provável da construção deste túnel. Primei-

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

² Teatro Carlos Gomes localiza-se na XV de Novembro, 1181 – Centro – Blumenau.

ramente, buscamos organizar e descrever os fatos que envolveram o túnel encontrado na Rua Presidente John Kennedy, contribuindo para elucidar as questões referentes à sua construção, seu uso, sua dimensão e a ligação com os outros túneis da cidade.

Através dos documentos disponíveis no Arquivo Histórico de Blumenau³ percebemos a abrangência do tema e a necessidade de ampliação dos estudos. Foram coletados vários dados, como documentos oficiais da cidade (leis e relatórios de leis), relatos jornalísticos e matérias contidas no periódico Blumenau em Cadernos, produzido pela Fundação Cultural de Blumenau.

A partir da leitura dos documentos citados e a análise das fotos de alguns períodos diferentes, começamos pelas datas próximas à construção do Teatro Carlos Gomes, iniciou-se a busca de datas aproximadas da possível construção do túnel. Ao longo deste texto procura-se apresentar evidências e interpretações e elucidar os pormenores pelos quais transcorreram as edificações que tanto suscitam especulações no imaginário dos blumenauenses.

O túnel responsável pela retomada dos debates e discussões

Desde o final de 2014, a Prefeitura Municipal de Blumenau, através da concessão feita à empresa Odebrecht Ambiental, tem efetuado obras de saneamento e esgoto na área central da cidade. No início de 2015, no decorrer das obras foi encontrada parte de túneis nos subterrâneos da cidade.

Os túneis até então somente existiam na memória e através da oralidade repassadas de uma geração para outra, sem a comprovação empírica de suas existências. Ao longo dos anos, reportagens e matérias jornalísticas mencionavam a existência dos túneis, mas sempre como fruto de lendas e imaginários (WITTMANN, 2015); e curiosamente, por muitos anos a existência destes túneis foi oficialmente negada e não suscitou maiores interesses tanto por parte dos historiadores como das autoridades locais⁴.

Com a descoberta do túnel no centro da cidade, o prefeito de Blumenau – Sr. Napoleão Bernardes – se pronunciou nas mídias sociais nos seguintes termos:

Lendas e boatos a respeito de túneis marcaram a infância e a juventude de muitas gerações de blumenauenses, inclusive a minha.

Livros, contos e as mais diversas histórias tiveram a narrativa inspirada na, talvez, mais característica e emblemática lenda urbana da nossa cidade.

Pois agora, através das obras de saneamento na região central, uma passagem subterrânea foi descoberta. Algo inusitado e que certamente desperta a todos muita curiosidade.

Em virtude de todos os relevantes aspectos históricos e culturais potencialmente envolvidos, solicitei à Fundação Cultural de Blumenau, interessada pelo tema, uma ampla pesquisa e investigação sobre a passagem encontrada.

A partir de amanhã, o presidente da Fundação, Sylvio Zimmermann, vai iniciar este trabalho, formando uma equipe multidisciplinar para analisar esta questão. A ideia é envolver profissionais das mais diversas áreas e experiências para elucidar o tema e trazer uma resposta conclusiva à comunidade.

Vai ser um trabalho muito interessante, seguramente! (Disponível em: <<http://wp.clicrbs.com.br/pancho/2015/01/11/fundacao-cultural-vai-investigar-tunel-encontrado/?topo=52,2,18,,159,77>>. Acesso em: 22 jul. 2016).

³ Arquivo Histórico de Blumenau Alameda Duque de Caxias, 64 – 1º piso – Centro Blumenau. Horário de Atendimento: Segunda a sexta-feira – das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. Fechado aos sábados, domingos e feriados. Tel.: (47) 3381-6990.

⁴ Isso fica claro através do vídeo exibido no Estúdio SC da RBS, em 23/05/2010.

A partir da deliberação por parte do prefeito da cidade, a equipe de pesquisadores da Fundação Cultural de Blumenau dedicada à apuração de dados sobre o túnel, informa que o local deveria servir para o escoamento de água e que provavelmente se trata de um curso d'água canalizado no início do século passado. A rua XV de Novembro tinha vários pontilhões, o que comprova a existência de pequenos ribeirões que chegavam ao rio Itajaí-açu.

A partir desse ponto, a pesquisa busca nos registros históricos a base para essa comprovação. Em vários momentos da historiografia da cidade encontram-se registros em leis e relatórios administrativos sobre as canalizações de ribeirões, e um dos canais mais comentados foi o Canal Bom Retiro, que por sua vez possui ligação com o túnel encontrado recentemente junto ao Teatro Carlos Gomes, conforme se procura apresentar na sequência do texto.

O exemplo do Canal Bom Retiro

Nossos primeiros passos da pesquisa foram encontrar os registros de imóveis que faziam parte do local onde a Rua Presidente John Kennedy foi projetada. Consultando os documentos, identificamos que o local pertenceu à família Tietzmann, conforme consta no trecho a seguir retirado do Relatório da gestão dos negócios do Município de Blumenau durante o ano de 1928, p. 10, no exercício do Sr. Curt Hering:

Combinou-se em dezembro passado a construção de uma rua nova, que deverá atravessar o terreno da Viúva Tietzmann, ligando a Rua 15 de Novembro com a Rua 7 de Setembro. Esta construção que será finalizada no ano corrente, constituirá um grande melhoramento da nossa rede de viação urbana, visto não existir travessa nenhuma entre as Ruas Goiás e Espírito Santo.

A rua em questão levou muitos anos para ser concretizada. No entanto, os prefeitos posteriores engajaram-se na construção de canais para melhorar o escoamento de águas fluviais, facilitar o saneamento e revitalizar o centro da cidade; e entre as obras de canais está o Canal Bom Retiro.

A 29 de maio de 1935, o Sr. Germano Beduschi assume a prefeitura de Blumenau e em seu exercício iniciam-se as obras no canal “Bom Retiro” que torna a ser mencionado anos depois, no livro que comemora o Centenário de Blumenau no ano 1950 no qual são compilados os principais feitos dos governos da cidade (BLUMENAU, 1950, p. 45):

Durante o governo desse prefeito deu-se começo à canalização do ribeirão Bom Retiro, na parte entre as ruas Sete de Setembro e o rio Itajaí, e que atravessava a Rua Quinze de Novembro justamente onde começa a atual rua Nereu Ramos. Outras obras de real utilidade foram ultimadas no seu governo.

Em 1938, o prefeito José Ferreira da Silva relata no Relatório da Gestão dos Negócios do Município de Blumenau seus contratamentos com a canalização do Ribeirão Bom Retiro. O prefeito comenta do início das obras na canalização do Ribeirão Bom Retiro e das dificuldades enfrentadas, informa sobre os gastos que a obra envolve e dos anos que se arrastam para sua conclusão. “Irregularidades praticadas pelo contratante em receber quantia superior ao valor do trabalho feito, sem a contrapartida de um trabalho bem executado tardam ainda mais a entrega dessa obra” (SILVA, 1938, p. 19-20).

Mediante tal ocorrido, uma equipe de engenheiros foi contratada para avaliar as estruturas do canal e diante de um parecer favorável deu-se a continuidade da obra. Em 1939, prosse-

guiram as obras de canalização do ribeirão “Bom Retiro”, que atravessa a rua 15 de Novembro; entretanto, os trabalhos sofreram com as cheias do rio Itajaí-açu e seus afluentes, obrigando por muitos meses, a paralisação dos serviços, fato que foi descrito pelo prefeito José Ferreira da Silva (SILVA, 1939, p. 31-32) no qual reafirmava o seu comprometimento em finalizar esse canal ainda no ano vigente.

Anos depois, ao completar o centenário da cidade, as fotos dos festejos nos apresentam como era o local onde viria a ser constituída a Rua Presidente John Kennedy. Ao lado do Teatro Carlos Gomes, com um desnível de cerca de quatro metros para baixo se apresenta o que será a rua em questão. Pode-se observar também o Morro dos Padres atrás do pátio em que estão ocorrendo os festejos, onde hoje se encontra o *Shopping* Neumark na foto a seguir:

Figura 1. Blumenau em 1950



Fonte: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva

Como podemos observar na foto, o Morro dos Padres começa a ser desmantelado para aterrizar boa parte do que hoje é o centro da cidade de Blumenau e principalmente na região onde foi construída a Rua Presidente John Kennedy.

Na foto seguinte, vemos o Teatro Carlos Gomes na parte alta do terreno onde acontecem os festejos.

Figura 2. Blumenau em 1950



Fonte: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva

Em 1957, o canal “Bom Retiro” é alvo de discussões novamente. Rumores referentes ao seu mau estado levam a equipe produtora do Blumenau em Cadernos a elaborar entrevista com o senhor José Ferreira da Silva, ex-prefeito do município, oportunidade na qual expressa nas páginas (BLUMENAU, 1957, p. 19-20) seu desapontamento com o andamento da obra e descaso com relação aos seus alertas. Mas ainda assim faz questão de sugerir alternativas para melhorias. Nessa matéria ficam também registrados a forma e os materiais utilizados na construção desse canal:

Como é sabido, as águas do ribeirão Bom Retiro foram canalizadas, partes em bueiro de concreto e parte em tubos de zircos ‘Armco’, de dois metros de diâmetro. A obra foi concluída na gestão daquele administrador, que ultimou, também, o aterro que viria transformar, completamente, o aspecto do centro urbano, dotando-o da Rua Nereu Ramos, e da Praça Dr. Blumenau, dois logradouros que muito contribuíram para o embelezamento da cidade.

As finalidades dos túneis

Em vários relatórios da administração da cidade de Blumenau encontramos a preocupação com as canalizações de pequenos rios e ribeirões. As cheias e os despejos de grandes fábricas, como a Companhia Hering, o Hospital Santa Isabel, a Maternidade, além da maioria das casas particulares nas imediações reforçavam a necessidade das canalizações do Ribeirão Bom Retiro e demais cursos d’água nos pontos centrais da parte comercial da cidade.

Em 1938, o então prefeito José Ferreira da Silva (SILVA, 1938) demonstra em seu relatório essa responsabilidade de zelar pela saúde da população e evitar as grandes despesas que acarretavam a limpeza periódica dos rios e afluentes. E a partir desse período ocorre a maior parte das construções dos “túneis” ou galerias fluviais, que serão implantadas ao longo dos anos seguintes na região central de Blumenau.

Favorecer o trânsito

Conforme trechos retirados do Relatório de Hercílio Deeke em 1964, os problemas de trânsito de veículos motorizados pela Rua 15 de Novembro crescia dia a dia, e conseqüentemente se fazia necessário seu desafogamento com um desvio do tráfego pela Rua 7 de Setembro, para evitar “engarrafamentos” tão prejudiciais ao fluxo normal do trânsito.

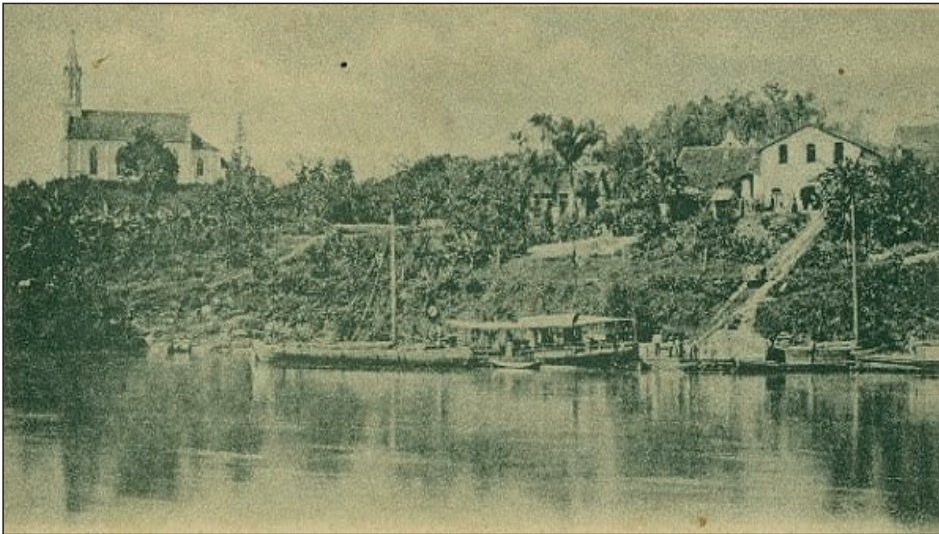
Assim foi proposto à Câmara de Vereadores a Lei nº 1.250, de 11 de maio, declarando de utilidade pública várias áreas de terras destinadas à abertura de uma rua transversal entre as Ruas 15 de Novembro e 7 de setembro, ao lado do Teatro Carlos Gomes. Como efeito desta lei, o nome da rua “Presidente John Kennedy” e passa a vigorar com a Lei nº 1.354, de 16 de dezembro de 1965.

Na construção da rua foi empregado barro proveniente do desmonte do Morro dos Padres, e construiu-se também nessa nova via pública um bueiro de 20,00 metros de comprimento, com tubos de 0,50 metros de diâmetro conforme consta no relatório dos negócios administrativos do Município (BLUMENAU, 1965, p. 71) Depois de 1965, com a rua já constituída e os canais já concluídos, não ocorrem maiores registros sobre os mesmos.

O acesso para mercadorias

Com as reformas da loja de artigos diversos Havan, na Avenida Beira-Rio, onde antes ficava a famosa Casa Moellmann foi descoberto outro túnel desativado e lacrado. Esse foi construído pela antiga Casa de Comércio Altenburg com fundos para o rio Itajaí-açu. Na barranca do rio havia espécie de porto particular, que tinha acesso direto aos porões da loja, onde funcionava também o depósito; o que nos leva a supor que por ali passaram inúmeras mercadorias, pelo menos enquanto o túnel funcionou, pois, a partir do momento em que o rio deixou de ser utilizado para navegação este também deve ter deixado de ser utilizado.

Figura 3. Beira-rio nas proximidades da antiga casa de comércio Altenburg



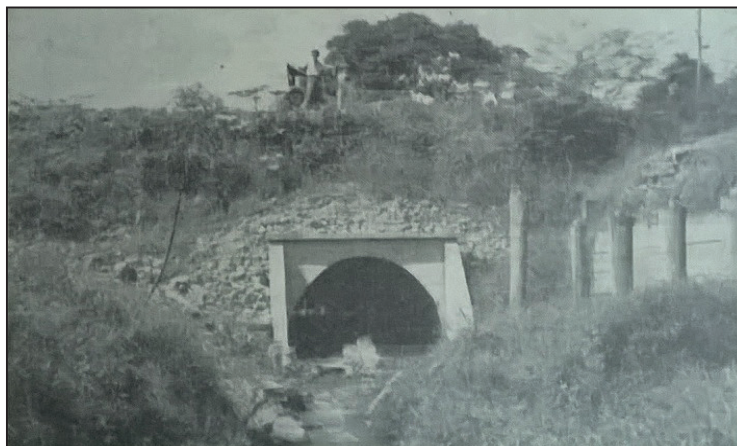
Fonte: Disponível em: <http://1.bp.blogspot.com/_E3oMKWFgwdE/TAhBLtOcTQI/AAAAAAAA-AI2w/oH58YtBHJpE/s1600/Beira+Rio+prox+antiga+Moellmann.jpg>. Acesso em: 20 jun. 2016.

Esse túnel ficou fora das pesquisas que a equipe da Fundação Cultural de Blumenau realizou, isso a pedido do prefeito de Blumenau, diante da alegação de que, ao que tudo indica o mesmo não possui ligação com os demais, e serviu exclusivamente para os negócios iniciados pela família Altenburg.

As variações na edificação dos túneis

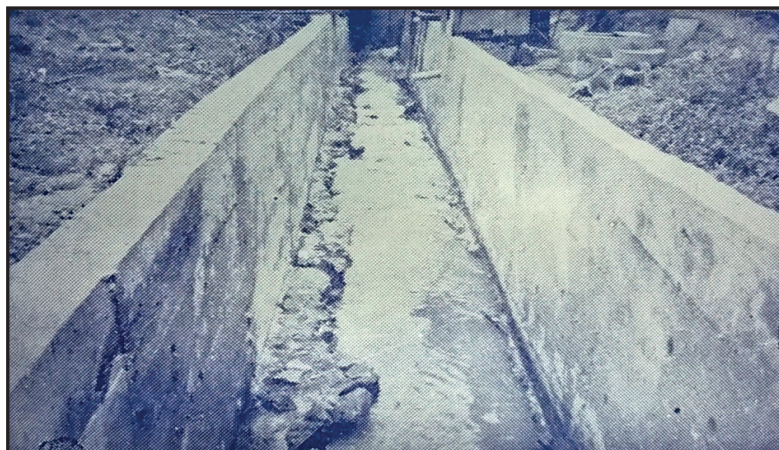
Os resultados obtidos até aqui nos permitem apresentar os canais construídos entre 1935 a 1965, conforme consta nas figuras a seguir, que mostram algumas dessas construções de bueiros e canais:

Figura 4. Bueiro Rua Amazonas – construído em 1949



Fonte: Relatório dos Negócios Administrativos do Município de Blumenau referente ao ano de 1949.

Figura 5. Canal de concreto armado construído na Rua Pedro Krauss Sênior



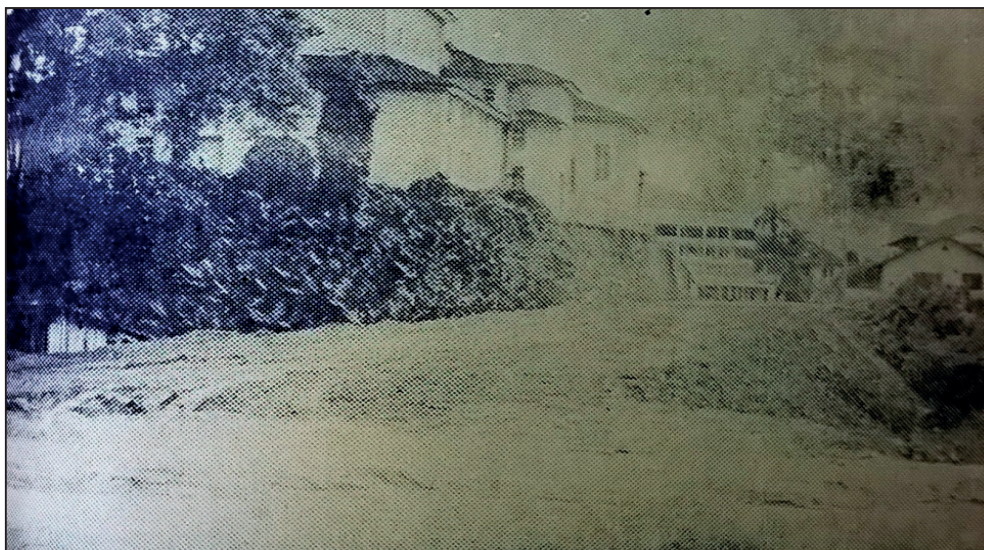
Fonte: Relatório dos Negócios Administrativos do Município de Blumenau referente ao ano de 1949.

Figura 6. Obras de defesa da margem direita do Rio Itajaí-açu, nos fundos da praça Dr. Blumenau, vendo-se a desembocadura do novo canal (de concreto) do ribeirão bom retiro e o antigo tubo “Armco”



Fonte: Relatório dos Negócios Administrativos do Município de Blumenau referente ao ano de 1964.

Figura 7. Abertura e obras de construção da Rua Presidente John Kennedy, ao lado do Teatro Carlos Gomes



Fonte: Relatório dos Negócios Administrativos do Município de Blumenau referente ao ano de 1964.

Através das fotos anteriores percebemos que essas construções são mais atuais do que a utilizada no túnel encontrado recentemente, pois o mesmo mantém um modelo mais voltado para a cultura alemã que iniciou o povoamento dessa cidade.

Figura 8. Túnel encontrado no centro de Blumenau em janeiro 2015



Fonte: Odebrecht Ambiental/Divulgação

Figura 9. Interior do túnel



Fonte: Marcelo Martins - Clic RBS janeiro/2015

As estruturas do túnel, recentemente encontradas pela Odebrecht Ambiental, estão sustentadas na lateral, por terra de “chamotte”, cobertas por tijolos maciços na parte superior e em forma arqueada, bem diferente das construções da prefeitura da época. Dessa forma, eis que surgem outras questões e dúvidas a serem sanadas: - Onde ficam os canais e tubulações da prefeitura? - E quem construiu o túnel encontrado recentemente?

No depoimento de João Maria Mosimann, feito em 9 de fevereiro de 2012, para o programa “Mesa de Bar” exibido na TVC Pelotas ao apresentador e jornalista Altair Carlos Pimpão, ele descreve um canal de drenagem que ficava nos fundos do terreno de sua família com as características do túnel encontrado. O mesmo é descrito pelo Sr. Denis Krueger, descendente da família Deeke-Petersen que possuía uma residência na altura do atual prédio do INSS, ao lado do terreno cedido para construção do Teatro Carlos Gomes, conforme a publicação no Blumenau em Cadernos de março/abril 2015.

Relação entre os documentos e as lendas

Diversos relatos sobre os misteriosos túneis de Blumenau foram repetidos ao longo de muitos anos, alguns fizeram parte do romance de Fernando Henrique Becker Silva, intitulado “O Segredo do Meu Avô”. Segundo o autor, a lenda é anterior à construção do Teatro Carlos Gomes.

Algumas versões da lenda, falam que o Teatro Carlos Gomes teria sido construído em Blumenau especialmente para receber Adolf Hitler em sua vinda ao Brasil. Tal afirmação se deve ao sugestivo formato do prédio, semelhante a um quepe de soldado. Os túneis subterrâneos que cruzam a cidade serviriam para a movimentação dos nazistas ou para algum imprevisto, como rota de fuga.

Outra versão diz que os túneis serviam para os encontros furtivos entre padres e freiras que residiam no interior dos colégios Bom Jesus, o Colégio Sagrada Família e o Colégio Pedro II; todos dirigidos pela igreja católica no período das construções dos mesmos; mediante a ideia de que existiriam túneis conectando as escolas.

As lendas continuarão, ainda que tenhamos algumas evidências para o uso desses túneis, falta-se muito para uma conclusão definitiva.

Toda uma parte, e sem dúvida a mais apaixonante do nosso trabalho de historiadores, não consistirá num esforço constante para fazer falar as coisas mudas, para fazê-las dizer o que elas por si próprias não dizem sobre os homens, sobre as sociedades que as produziram, e para constituir, finalmente, entre elas, aquela vasta rede de solidariedade e de entre ajuda que supre a ausência do documento escrito? (FEBVRE apud LE GOFF, 1990, p .466).

Considerações finais⁵

As evidências encontradas nos documentos e fotos nos indicam que as construções dos inúmeros canais se destinavam ao escoamento das enxurradas e das águas fluviais. Percebe-se também o uso particular de alguns canais ou túneis, como no caso da Casa de Comércio Altenburg onde hoje se encontra a Loja Havan, ou no depoimento de antigos moradores na localidade próxima ao Teatro Carlos Gomes comentados no artigo impresso no Blumenau em Cadernos de mar/abr de 2015.

Podemos afirmar que existem histórias que apesar da falta de registros escritos podem e devem ser resgatadas de outras formas, seja através de relatos orais, de plantas de edificações ainda não investigadas, da própria estrutura do túnel encontrado ou vestígios que nos passaram despercebidos.

Existe muito para ser investigado, pesquisado, interpretado, explorado e explicado. Por mais convincentes ou conclusivos que os documentos aparentam ser, as pesquisas sobre os túneis precisam ser aprofundadas.

Para tanto é de vital importância o engajamento dos profissionais de outras áreas do conhecimento, como do patrimônio cultural, material e imaterial, atividades no campo de arqueologia, podem contribuir em muito no sentido de definir melhor o momento histórico da construção dos túneis, e de estudiosos que pudessem registrar as representações sociais e interpretar as memórias e imaginários que os cidadãos comportam sobre eles.

Referências

Arquivo Histórico José Ferreira da Silva. Disponível em: <<http://ahjfs.arquivodeblumenau.com.br/>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

BLOG Adalberto Day. **Uma luz no fim do túnel**. Blumenau, 05/06/2010. Disponível em: <<http://adalbertoday.blogspot.com.br/2010/06/uma-luz-no-fim-do-tunel.html>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

BLUMENAU. Blumenau em Cadernos. **O Canal Bom Retiro**. Blumenau: Tomo I, n. 1, nov. 1957. p. 19-20.

BLUMENAU. Blumenau em Cadernos. **Entre o mito e a realidade**: uma curiosidade coletiva. Blumenau: Tomo 56, n. 2, mar./abr. 2015. p. 25-41.

BLUMENAU. Lei nº 1.250, de 11 de maio de 1964. Diretoria do Expediente e Pessoal.

⁵ Grande parte dos documentos foi coletada com a orientação e colaboração de Sra. Sueli Petry, funcionária do Arquivo Histórico de Blumenau, que participou da equipe de pesquisa solicitada pela prefeitura da cidade, a quem somos muito gratos.

BLUMENAU. Lei nº 1.354, de 16 de dezembro de 1965. Diretoria do Expediente e Pessoal.

BLUMENAU. BUSCH JR., Frederico Guilherme (Prefeito). **Relatório dos Negócios Administrativos do Município de Blumenau referente ao ano de 1949**. Blumenau – SC, 1949.

BLUMENAU. Centenário de Blumenau. (1850 – 2 de setembro – 1950). Edição da Comissão de Festejos. Blumenau, 1950.

CLICRBS-SC. **Encontrado túnel ao lado do Teatro Carlos Gomes**. Blumenau, 09/01/2015. Disponível em: <<http://wp.clicrbs.com.br/pancho/2015/01/09/encontrado-tunel-ao-lado-do-teatro-carlos-gomes/?topo=52,2,18,,159,e159>>. Acesso em: 11 mar. 2015.

CLICRBS-SC. **Estudante de História vai pesquisar túneis da cidade**. Blumenau, 22/04/2015. Disponível em: <<http://wp.clicrbs.com.br/pancho/2015/04/22/estudante-de-historia-vai-estudar-tuneis-de-blumenau/?topo=52,2,18,159,77>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

CLICRBS-SC. **Estudo conclui que túnel era para drenagem**. Blumenau, 22/04/2015. Disponível em: <<http://wp.clicrbs.com.br/pancho/2015/04/22/estudo-conclui-que-tunel-no-centro-era-para-drenagem/?topo=52,2,18,,159,e159>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

COSTA, Viegas Fernandes da. Sobre os túneis de Blumenau. **Jornal Opinião**, Blumenau, 11 jan. 2015.

DEEKE, Hercílio (Prefeito). **Relatório dos Negócios Administrativos do Município de Blumenau referente ao ano de 1964**. Blumenau – SC, 1964.

DEEKE, Hercílio (Prefeito). **Relatório dos Negócios Administrativos do Município de Blumenau referente ao ano de 1965**. Blumenau – SC, 1965, p. 71.

G1-RBS-SC. **Túnel encontrado no Centro de Blumenau era uma galeria fluvial**. Blumenau, 21/01/2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2015/01/tunel-encontrado-no-centro-de-blumenau-era-uma-galeria-fluvial.html>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

G1-RBS-SC. **Túnel é encontrado no Centro de Blumenau durante escavações**. Blumenau, 14/01/2015. Disponível em: <<http://glo.bo/151eEOa>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

HERING, Curt (Prefeito). **Relatório dos Negócios Administrativos do Município de Blumenau** referente ao ano de 1928. Blumenau – SC, 1928. p. 10.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão et al. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990. p. 466.

NEUMANN, Larissa; BRUGNAGO, Pamyle. Equipe estudará origem do túnel. **Jornal de Santa Catarina**, Blumenau, 12 jan. 2015. Geral/Investigação, p. 4.

SANTIAGO, Nelson Marcelo. Acib – 100 anos Construindo Blumenau. Blumenau: Editora Expressão, 2001.

SILVA, José Ferreira (Prefeito). **Relatório dos Negócios Administrativos do Município de Blumenau referente ao ano de 1938**. Blumenau-SC, 1938. p. 19-20.

SILVA, José Ferreira (Prefeito). **Relatório dos Negócios Administrativos do Município de Blumenau referente ao ano de 1939**. Blumenau-SC, 1939. p. 31-32.

WITTMANN, Angelina. **Túneis de Blumenau**. Blumenau, 11/01/2015. Disponível em: <<http://angelinawittmann.blogspot.com.br/search?q=tuneis+de+blumenau>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

REVOLUÇÃO FEDERALISTA (1893 – 1895)

Federalist Revolution (1893 – 1895)

Sérgio Antônio Heinrich¹

Resumo: O presente artigo trata da Revolução Federalista, conhecida como a Revolução da Degola, sendo o maior desafio enfrentado pela recém-república do Brasil. Através de pesquisa bibliográfica abordamos as causas e consequências deste conflito, buscando, no fim do Império de Dom Pedro II, estes elementos iniciais deste processo. Os principais personagens, Gaspar Silveira Martins, Julio de Castilhos, Gumercindo Saraiva, os Marechais Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto também são trabalhados, assim como Custódio de Mello e Saldanha da Gama, à frente da Revolta da Armada. O positivismo de Julio de Castilhos e o parlamentarismo de Gaspar Martins, entram em conflito no Rio Grande do Sul, colocando pica-paus e maragatos em uma guerra sangrenta, em que se estima que dez mil pessoas tenham sido mortas. A degola era prática comum, tanto por revolucionários quanto legalistas. Neste artigo ainda é abordado o fim da monarquia e os golpes republicanos que sucederam à destituição do Império, a primeira constituição republicana, a tentativa de golpe do marechal Deodoro da Fonseca em permanecer no poder, o florianismo e a eleição do primeiro presidente civil do Brasil, a quem coube o encerramento da revolução e o início do governo das oligarquias.

Palavras-chave: Revolução Federalista. Império. República.

Abstract: The present article deals with the Federalist Revolution, known as the Revolution of Sticking, Being the Biggest challenge faced for the new Republic of Brazil. Through research bibliographical approach to causes and consequences of this conflict, seeking not D. Empire End Pedro II these elements initial this process. The main characters, Gaspar Silveira Martins, Julio de Castilhos, Gumercindo Saraiva, os Marshals Deodoro da Fonseca and Floriano Peixoto Also are worked, as Custódio de Mello and Saldanha da Gama, ahead of the Revolt of the Armada. Positivism Julio de Castilhos and parliamentarism Gaspar Martins, took the conflict in Rio Grande do Sul, putting woodpeckers and maragatos in a Bloody War, where it is estimated que ten thousand people were killed. The sticking was common practice, both by revolutionary as legalists. This article still and approached the end of the monarchy and Republicans blows que followed the dismissal of the Empire, the first Republican Constitution, one marshal of the coup attempt Deodoro da Fonseca to stay in power, florianismo and the election of the first civilian president of Brazil a who coube the revolution of the closing and the government of the oligarchies home.

Keywords: Federalist Revolution. Empire. Republic.

Introdução

A Revolução Federalista (1893-1895) foi o maior desafio enfrentado pela República, recém-instaurado por um uma junta militar capitaneada pelo Marechal Deodoro da Fonseca, em 15 de novembro de 1889, que destituiu a Monarquia Imperial de Dom Pedro II, substituindo seu poder moderador pela agenda republicana, preconizando o governo através do equilíbrio dos poderes legislativo, judiciário e executivo. A constituição de 1891, republicana, estabelecia o presidencialismo como forma de governo, com eleições diretas a cada quatro anos, quando no início de novembro do mesmo ano, o presidente em exercício tentou um golpe para manter-se no poder, o que foi rechaçado pela Armada, na figura do Almirante Custódio de Mello ameaçando bombardear o Rio de Janeiro. Diante à ameaça, Deodoro renúncia, assumindo seu vice o Marechal Floriano Peixoto, que também não faz o chamamento para eleições conforme estabelecia a constituição e resolve ele próprio continuar o governo de Deodoro, iniciando o que seria chamado de florianismo. A disputa pelo poder era notório e envolvia a elite brasileira.

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 – km 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: <www.uniasselvi.com.br>.

No Rio Grande do Sul, Julio de Castilhos, que havia apoiado o golpe de Deodoro da Fonseca fora destituído de seu governo e em seu lugar assumiu uma junta provisória. O embate político no Rio Grande do Sul sempre foi acirrado, e com o retorno de Gaspar Silveira Martins, último presidente da Província do Rio Grande do Sul, que havia sido exilado na França quando da queda do Império. A combinação positivista de Julio de Castilhos com as ideias liberais parlamentarista de Gaspar Silveira Martins, acabaram encontrando na figura de Gumercindo Saraiva o caudilhismo, que via nestes embates uma possibilidade separatista. Em 1893, praticamente toda a Marinha se rebela contra o Governo de Marechal Floriano Peixoto, desencadeando a Revolta da Armada, bem vista pelos federalistas, que se mobilizaram, e logo tomaram Santa Catarina e o Paraná. A Revolução Federalista é marcada pela violência extrema, aplicada de forma mútua, pelas duas frentes, no Rio Grande do Sul eternizada como pica-paus e maragatos. A degola era prática comum, assim como o fuzilamento. Estima-se que dez mil pessoas tenham sido mortas nesta revolução.

Diante desta relevante guerra civil, talvez a maior ocorrida em território brasileiro, faz-nos necessário buscar através da pesquisa bibliográfica mais elementos que possam esclarecer os antecedentes desta guerra, quais foram seus personagens principais hoje imortalizados na história de nossa nação e as consequências que tal evento proporcionou à República.

Causas e o contexto – do império à república

Para um melhor entendimento desta guerra civil, de relevante importância para a construção da história nacional, é necessário abordarmos suas origens encontradas no fim do período monárquico do Brasil, quando o imperador Dom Pedro II, já não fazia mais uso de seu Poder Moderador, deixando a cargo do parlamento os rumos do país. Carvalho (2012, p. 119) lembra que “o imperador cada vez mais se abstinha de usar o Poder Moderador para mudar as situações políticas”. Com o final da Guerra do Paraguai, o Brasil vive um momento de avanços sociais, mesmo que atrasados, como a Lei do Ventre Livre (1871) e a Lei dos Sexagenários (1885), que acabaram atingindo diretamente os grandes latifundiários, que tinham na mão de obra escrava o motor de sua produção. Segundo Carvalho (2012, p. 111), “O tema mais polêmico e mais importante após a guerra foi, no entanto, o da abolição”. Outro evento importante, que acabara contribuindo para o enfraquecimento da monarquia, foi a reforma eleitoral de 1881:

Por fim, a reforma política eleitoral conduzida pelo conselheiro José Antônio Saraiva em 1881 estabeleceu pela primeira vez o voto direto para as eleições legislativas, acabando a distinção entre votantes e eleitores. Em contrapartida, excluiu os analfabetos. Como resultado, o percentual de votantes, que tinha sido de 10,8% do total da população em 1872, caiu para 0,8% em 1886. Havia casos em que deputados se elegiam com pouco mais de uma centena de votos. (GOMES, 2013, p. 109).

A crise na monarquia estava instaurada, a participação popular na política estava ainda mais restrita, e as ideias e ideais republicanos começaram a se espalhar na mídia da época, despertando a simpatia dos grandes latifundiários que se sentiam prejudicados pela política abolicionista arquitetada ou consentida pelo império.

O fato é que, até o final da década de 1870, organizaram-se três focos separados de oposição ao império: abolicionista, republicanos e o exército. Enquanto isso, o monarca afastava-se cada vez mais da política. Data esta época uma verdadeira voga de caricaturas ironizando sua inação. Chamado de Pedro Banana e Pedro Caju, o imperador passava a ser ridicularizado por conta do modo como encarava os negócios de

estado, ou de suas indecisões, cada vez mais públicas, que lhe valeram a alcunha de Emperrador. Desde os anos de 1850 a imprensa era livre no Brasil, sendo o próprio soberano alvo constante de ataques. (SCHWARCZ, 2015, p. 302).

A corrupção era prática normal na época imperial, assim como as eleições arranjadas e manipuladas. O imperador distribuía títulos de nobreza e gozava de seu liberalismo. Segundo Flores (1993, p. 95) “O liberalismo, que governava no último ministério monárquico, era tido como um modelo de desigualdade, autoritário e que não contribuiu para a lenta emancipação dos escravos, por não admitir a intervenção do estado na propriedade”.

A conspiração militar caminhou rapidamente. Jovens militares, comandados por Benjamim Constant, conseguiram convencer o marechal Deodoro a liderar o movimento com os argumentos de que o governo queria retirar as tropas do Exército da capital e fortalecer a Guarda Nacional e a polícia. [...] O golpe estava marcado para o dia 17, mas alguns oficiais o precipitaram espelhando nas guarnições boatos de que o governo mandara prender Deodoro e Benjamim e que tropas da Guarda Nacional, da polícia e da Guarda Negra atacariam os quartéis. [...] Na madrugada do dia 15, cerca de seiscientos militares congregaram-se no Campo de Santana, em frente ao quartel general do Exército. Deodoro, recuperado de um ataque de asma. [...] Aproximadamente às 9 horas, Deodoro, foi admitido ao quartel onde se achava o presidente do Conselho de Ministros, visconde de Ouro Preto. [...] Por fim declarou o ministério deposto. (CARVALHO, 2012, p. 127).

Com o ministério deposto, a família imperial foi intimada a deixar o país na madrugada do dia 17. A monarquia caiu, o imperador e sua família expulsos. Estava estabelecida a República, tendo o marechal Deodoro da Fonseca à frente da junta interventora, junto com Floriano Peixoto, Benjamim Constant, Rui Barbosa, Quintino Bocaiúva e Campos Sales.

Figura 1. Dom Pedro II sendo avisado de sua destituição



Fonte: Disponível em: <<http://international.loc.gov/intldl/brhtml/br-1/br-1-6.html>>. Acesso em: 10 maio 2016.

Embora estes acontecimentos tenham entendimentos diferentes na historiografia, iniciou-se uma nova fase, com influência do positivismo, quando após diversos decretos visando suprimir evidências monárquicas, o estado cria uma nova constituição (1891), que entre as mudanças mais relevantes está a ruptura com a igreja na forma de governo, passando a ser o estado laico, porém garantindo a liberdade da prática religiosa. Manteve o mesmo entendimento do voto que existia no império, onde “só seriam considerados eleitores os brasileiros, adultos, do sexo masculino, que soubessem ler e escrever. Além dos votos das mulheres, estavam proibidos o voto dos mendigos, dos soldados, praças e sargentos [...]”. (SCHWARCZ, 2015, p. 320). O regime presidencialista colocava o presidente da república como chefe do executivo, com previsão de eleições a cada quatro anos sem direito à reeleição. As províncias passaram a se chamar estados, e tinham autonomia de escolher seu governador e deputados, podendo tomar decisões e legislar sobre diversos temas, inclusive sua própria constituição, desde que subordinadas à constituição federal.

A república acabou criando um governo ainda mais autoritário do que o antigo regime imperial, estreitando ainda mais o acesso da população, o que acabava privilegiando poucos, favorecendo a uma elite.

A doutrina positivista, baseada nas ideias do francês Auguste Comte, teve uma influência muito grande no Brasil do século passado. Junto aos militares essa influência era marcante, basta lembrar que o lema ‘Ordem e Progresso’, existente em nossa bandeira, é um postulado positivista. Os positivistas não acreditavam no sufrágio universal, na democracia representativa; para eles, uma elite intelectualizada deveria comandar o país, ou seja, o poder pertenceria a quem possuísse o saber. Para eles, a sociedade deve ser dirigida pelos que possuem o espírito científico, de sorte que a política é um direito dos sábios, e sua aplicação, uma tarefa de técnicos ou administradores competentes. (CHAUÍ apud MOCELLIN, 1989, p. 9).

A república e a revolta da armada

O Marechal Deodoro da Fonseca, com problemas de saúde e já com idade avançada, resolveu por conta própria dar seguimento nas reformas pretendidas não respeitando o que havia sido definido na Constituição de 1891, que seria o chamamento para eleições.

No chamado Golpe de Três de Novembro, três semanas antes da renúncia, Deodoro mandara publicar dois decretos que, na prática, colocavam o país sob o tacão da ditadura militar. O primeiro dissolvia o Congresso. O segundo instaurava o estado de sítio, pelo qual ficavam suspensas todas as disposições da nova Constituição republicana relativas aos direitos individuais e políticos. A partir daquele momento, qualquer pessoa poderia ser presa sem direito a *habeas corpus* ou defesa prévia. Forças militares cercaram os edifícios da Câmara e do Senado. Vários opositores foram presos, incluindo Quintino Bocaiuva e outros republicanos civis que na manhã de 15 de novembro estiveram ao lado do marechal no momento de derrubar a monarquia. (GOMES, 2013, p. 346).

Todos os governadores da república apoiaram o golpe de Deodoro, com exceção do governador do Pará, Lauro Sodré. Importante mencionar, a fim de melhor situar a conexão com a Revolução Federalista, que o Governador do Rio Grande do Sul, o positivista Julio de Castilhos, apoiou o golpe, e como represália foi deposto, e uma junta administrativa assumiu o governo gaúcho provisoriamente.

Diante do cenário de golpe, uma séria de protestos e rebeliões ocorreram no país, no entanto, foi na Marinha brasileira, simpática ao regime monárquico e que até então nunca havia se alinhado às novas concepções políticas à reação e estabelecimento da constituição. “Na manhã de 23 de novembro, o almirante Custódio de José de Mello ameaçou bombardear a cidade caso Deodoro não voltasse atrás em suas decisões. O impasse durou algumas horas, sem que um só tiro fosse disparado”. (GOMES, 2013, p. 346). A ameaça iminente de bombardear do Rio de Janeiro força o marechal a renunciar, e o vice-presidente, marechal Floriano Peixoto assume o cargo, com a promessa de convocar novas eleições.

O poder parece transformar as pessoas que o utilizam, pois o marechal também não convocou eleições e um novo golpe fora aplicado. Iniciava neste período o que ficou conhecido como o florianismo, sendo o primeiro movimento político espontâneo da república. Floriano, o marechal de ferro, diferentemente de Deodoro, deu jeito de movimentar seus exércitos em locais estratégicos para garantir sua permanência e se desfazer de seus desafetos, entre eles Rui Barbosa que acabara fugindo para Inglaterra.

Novamente, a Marinha, em setembro de 1893, exige a convocação de novas eleições, iniciando a Segunda Revolta da Armada. Diferentemente da primeira, esta já contatava com forças federalistas que se rebelavam no Rio Grande do Sul. Custódio de Mello, Ministro da Marinha, segundo Mocellin (1989, p. 22), “tinha outras aspirações, a de ser candidato à Presidência da República na sucessão de Floriano Peixoto”. Neste momento, o almirante Saldanha da Gama, diretor da Escola Naval, entra no conflito, porém deixa aflorar suas convicções de restauração da monarquia, o que serviu como material de propaganda que Floriano utilizou para unir os republicanos, até então divididos, em defesa do regime.

Custódio de Melo embarcou para o sul, tomando Desterro (hoje Florianópolis) e Paranaguá. Seu plano era atacar o Rio de Janeiro por terra, passando pelo Paraná e São Paulo. Floriano reagiu comprando velhos navios dos Estados Unidos e Inglaterra, com os quais, sob o comando do Almirante Jerônimo Gonçalves, sufocou a revolta em 1894. Saldanha da Gama asilou-se num navio português, dando origem aos incidentes que levaram Brasil e Portugal a romperem as relações diplomáticas. (MOCELLIN, 1989, p. 24).

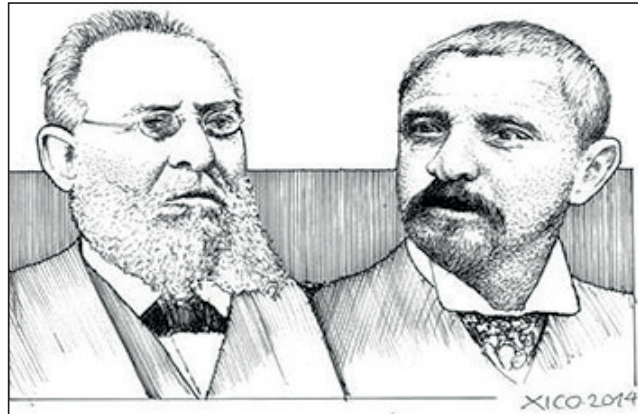
O Rio Grande em guerra

No Rio Grande do Sul, importante mencionar Gaspar Silveira Martins como o grande nome de oposição ao governo, e o grande articulador da revolução. Gaspar tinha um grande poder de convencimento e agregação em sua oratória, falava treze idiomas, foi deputado, senador e Ministro da Fazenda do Império do Brasil, sendo ainda Presidente da Província do Rio Grande do Sul, sendo exilado por Deodoro da Fonseca, quando da deposição de Dom Pedro II. Tendo sua volta permitida, Gaspar fundou o Partido Federalista. Era defensor de uma República Parlamentarista. De outro lado, Julio de Castilhos, que pertencia ao Partido Republicano Rio-Grandense (PRR), que congregava jovens bacharéis, filhos de estancieiros influenciados por ideias republicanas e positivistas, entre eles Borges de Medeiros e Pinheiro Machado. (MOCELLIN, 1989, p. 12).

Julio Prates de Castilhos representa a terceira corrente, a dos *heterodoxos* que colocaram em prática a doutrina de Augusto Comte, de forma autoritária conforme a mentalidade da época. Ao ser implantada a República, Júlio de Castilhos adaptou as instituições governamentais no Rio Grande do Sul ao positivismo. Contrariando a Constituição Federal de 1891, a do Rio Grande do Sul transformou a Assembleia

Legislativa em orçamentária, passando o poder executivo a elaborar as leis, que na realidade eram decretos, que seriam aprovados pela opinião pública, único controle que sofreria o chefe de estado. [...] Qualquer manifestação contrária ao governo era considerada como desordem que iria atrasar a evolução natural do progresso social e econômico. Daí a celebre frase de que a questão social era caso de polícia. (FLORES, 1993, p. 97).

Figura 2. Gaspar Martis e Julio de Castilhos, lados opostos



Fonte: Disponível em: <<https://edsonolimpio.wordpress.com/page/6/>>. Acesso em: 10 maio 2016.

Estas ideias opostas acabaram acirrando os ânimos, entre pica-paus e maragatos, mesmo com o governo provisório no Rio Grande do Sul. Enfrentamentos eram pontais, e degolas já ocorriam muito antes de iniciar a revolução. Julio de Castilhos foi eleito novamente Governador do Estado em 25 de janeiro de 1893, onde contou com o apoio mesmo contrariado do Marechal Floriano Peixoto, que enfrentava a Revolta da Armada e via nos Federalistas um risco iminente à República.

Duas semanas depois da posse de Castilhos no governo do Estado, o caudilho Gumerindo Saraiva deixou seu refúgio no Uruguai e, à frente de uma tropa estimada em quinhentos homens, invadiu o Rio Grande do Sul. Um segundo grupo, comandado pelo general João Nunes da Silva Tavares, conhecido como Joca Tavares, ocupou outra região, com uma força de cerca de 3 mil homens. Acuado, o governador logo conseguiu convencer Floriano Peixoto de que o levante federalista não era apenas uma guerra de gaúchos, mas uma tentativa de restauração da monarquia chefiada por Silveira Martins. Tratava-se, portanto, de um ataque à própria República federal. A partir daí os destinos de Floriano e Castilhos estariam definitivamente interligados. (GOMES, 2013, p. 364).

A primeira invasão dos Maragatos, segundo (MOCELLIN, 1989, p. 17) foi em fevereiro de 1893 “quando os revoltosos tentaram tomar a cidade de Bagé. Iniciava-se, então, uma das mais violentas revoluções da história brasileira: a Revolução Federalista, apelidada de “Revolução da Degola”, devido ao grande número de pessoas degoladas [...]”.

Gumerindo Saraiva, via na revolução uma oportunidade separatista, e suas ações em batalhas despertaram o espanto e curiosidade de Julio de Castilhos.

É de presumir que os olhos de Julio de Castilhos fuzilhassem. Afinal, quem era esse proscrito castelhano que estava desafiando as instituições? Assessores entreolharam-se. Ninguém sabia ao certo quem ele era, mas todos conheciam suas histórias. As

histórias de Gumercindo já começavam a correr o Rio Grande. O trem que assaltou em Bagé. O curral que incendiou em Jaguarão. Os fios de telégrafo que sabotou em São Gabriel. [...] aparecia e desaparecia com uma velocidade desconcertante, desmoralizando as propostas de paz e as ofertas de garantias para os federalistas que depusessem as armas. (BONES, 1997, p. 156).

Os Federalistas avançavam em suas investidas, logo atacaram o Paraná, com planos de ocupar Curitiba para conquistar São Paulo. O governador de São Paulo e sua família fogem temendo o êxito dos federalistas. Os revolucionários ocupam a capital paranaense, e negociam uma grande quantia, a título de empréstimos de guerra para não saquear a cidade. O barão do Serro Azul, articulador do acordo com Gumercindo, acabaria sendo preso e fuzilado pelos legalistas no final da guerra, acusado de traição.

Figura 3. Encontro de Gumercindo Saraiva com Custódio de Mello em Curitiba (1893)



Fonte: Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos/prova-de-fogo-republicana>>. Acesso em: 10 maio 2016.

Em março de 1894, o estado de São Paulo inicia uma contraofensiva. “Os federalistas abandonaram o Paraná. Gumercindo Saraiva partiu para o Sul, disposto a garantir, segundo afirmou, ‘pelo menos a independência do Rio Grande do Sul’”. (MOCELLIN, 1989, p. 28). Diante o recuo dos federalistas, os legalistas retomam Curitiba e Desterro, onde está última passaria a se chamar Florianópolis em homenagem a Floriano Peixoto. Neste momento é importante mencionar, o papel do governo de São Paulo no apoio ao marechal Floriano Peixoto que o manteve no poder. Pressionado, em outubro de 1893, finalmente as eleições foram realizadas, tendo Prudente de Moraes o primeiro presidente civil da república, dando início ao governo das hierarquias que viria a ser conhecida como Café com Leite, alternando os poderes entre São Paulo e Minas Gerais.

Em agosto de 1894, o maragato Gumercindo Saraiva foi morto em Carovy. O ódio que os adversários tinham do velho maragato era tanta, que logo que ficaram sabendo de sua morte, foi mandado desenterrá-lo para que fosse degolado, sendo sua cabeça levada a Julio de Castilhos, como um troféu. Ao saber da morte de seu inimigo, Julio de Castilhos publicou a seguinte nota:

Miserável! Pesada como os Andes, te seja a terra que generosamente cobre teu cadáver maldito. Caiam sobre essa cova asquerosa todas as penas concentradas das mãos que sacrificastes, das virgens que violastes, besta fera do Sul, verdugo do Rio Gran-

de... morto o bandido é preciso enterrá-lo bem fundo na execução pública, para que as exalações daquela monstruosidade humana não vão empestar as páginas da história brava desta gente gaúcha. (MOCELLIN, 1989, p. 29)

Os espólios de guerra

A Revolução Federalista termina em 23 de agosto de 1895. Segundo Gomes (2013, p. 368), “Um mês depois, todos os envolvidos foram anistiados pelo governo federal”. Silveira Martins foi para o exílio, morrendo em Montevideu em 23 de julho de 1901. Em 24 de outubro de 1903, Julio de Castilhos morre devido a um câncer na garganta. Os atores principais deixam o cenário, ocupando seu lugar na história. Julio de Castilhos deixaria seu sucessor, Borges de Medeiros que acabaria se reelegendo por quatro mandatos.

A República segue com o primeiro presidente civil, o paulista Prudente de Moraes e Barros. O marechal Floriano Peixoto não transmitiu o cargo como previa o protocolo de posse, conforme Gomes (2013, p. 375):

Em vez disso, pegou um bonde, pagou a passagem do próprio bolso e, tão sozinho quanto ao sucessor, rumou para sua modesta casa de subúrbio e se afastou por completo da vida pública. Floriano Peixoto morreu no dia 29 de junho de 1895, deixando um texto que hoje é considerado o seu testamento: A vós, que sois moços e trazeis vivo e ardente no coração o amor da pátria e da república, a vós corre o dever de ampará-la e defendê-la dos ataques insidiosos dos inimigos. Diz-se e repete-se que ela está consolidada e não corre perigo. Não vos fieis nisso, nem vos deixeis apanhar de surpresa. O fermento da restauração agita-se em uma nação lenta, mas contínua e surda. Alerta, pois!

A Revolução Federalista, conhecida como a Revolução da Degola, marcada pela extrema violência, não podemos deixar de mencionar, a fim de melhor entendimento dos atos cometidos, assim como os momentos de barbárie e irracionalidade praticados, conforme consta nos relatos coletados por Caio Túlio Prates da Silveira, apresentados em um simpósio de história em Bagé, demonstrando o exemplo da história oral que foi construída em torno do negro Adão Latorre:

‘Por dentro ou por fora! Era o brado que soltava antes de passar a lâmina afiadíssima no pescoço da vítima. Esta já manietada, com as mãos amarradas às costas, ficava de joelhos completamente submissa ao verdugo. O negrão sinistro dava uma cutucada com a faca na altura do pomo-de-adão (e por ironia, tal é o nome) e quando o infeliz numa reação instintiva levantava o queixo, ele passava de imediato a faca de orelha a orelha e ainda completava com um joelhaço na boca do estômago... ou vinha por detrás da vítima imobilizada, encostava um dos joelhos na omoplata, metia os dedos médio e indicador nas ventas do adversário ou puxava os cabelos para cima, e no que era arremetido o queixo, deixando a descoberto o pescoço, ele dava o talho firme de orelha a orelha. Por dentro, quando afiava a faca atrás da traqueia e dava um golpe seco para a frente, atorando-a, e pegando as jugulares e a carótida. Por fora, simplesmente seccionando essas veias e artérias e a traqueia, produzindo o esguicho forte de sangue, borbulhante pela mistura com o ar, e com os roncões feios e gemidos num arquejar de suprema ânsia [...] Numa estranha variação do espetáculo macabro, também ‘atendia’ a vítima de pé. E gostava de ver o pobre-diabo de mãos amarradas nas costas, ainda dar uns passos à mercê dos movimentos medulares e involuntários, até cair de borco no chão...estrebuchando... e de preferência à beira do Rio Negro ou numa sanga ou na boca de uma cova aberta pela própria vítima [...] E do crioulo maragato, com a mística do lenço vermelho popularizou-se a expressão botar a gravata colorada no pescoço do inimigo’. (BONES, 1997, p. 197).

Figura 4. Adão Latorre e a prática da degola



Fonte: Disponível em: <<http://www.guiariomafra.com.br/a-historia-de-mafra-revolucao-federalista-%E2%80%93-1%C2%AA-parte-%E2%80%9Cco-rugir-dos-canhoes%E2%80%9D>>. Acesso: 10 maio 2016.

Considerações finais

A elaboração do presente artigo foi muito gratificante no sentido de entendermos um pouco melhor o contexto do Brasil e do Rio Grande do Sul, no período que antecedeu a Revolução Federalista, assim como o seu desenrolar. Identificamos no decorrer de nossa pesquisa que a corrupção e as manobras políticas sempre estiveram presentes na história de nosso país. As sucessivas manobras e golpes que ocorreram na República, assim como no Rio Grande do Sul, mostram um desejo latente pelo poder. A crueldade e a violência foram características desta revolução, tanto de federalistas quando de legalistas. Mesmo com o término da revolução, verificamos que o governo ainda executava aqueles que eram considerados traidores da república, mesmo não sendo julgados, como foi o caso do barão do Cerro Azul. Nossa história é construída com muito sangue, intolerância, e a eterna disputa pelo poder, o que nos norteia a buscar sempre no entendimento deste passado a solução para um futuro mais próspero, social e humanitário.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6022**: artigo em publicação periódica científica impressa: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

BONES, Elmar. **A cabeça de Gumercindo Saraiva**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção nacional**: 1830-1889. Vol. 2. Rio de Janeiro: objetiva, 2012.

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à república**: momentos decisivos. 9. ed. São Paulo: UNESP, 2010.

FLORES, Moacyr. **Pensar a Revolução Federalista**. Rio Grande: FURG, 1993.

GOMES, Laurentino. **1889**: como um imperador cansado, um marechal vaidoso e um professor injustiçado contribuíram para o fim da monarquia e a proclamação da República no Brasil. São Paulo: Globo, 2013.

GUASINA, Luiz de Senna. **Diário da Revolução Federalista**: 1893/1895. Porto Alegre: EST, 1999.

HOERNER, Valério Junior. **Maragatos**: a Revolução Federalista no Paraná e o General Gu-mercindo Saraiva. Curitiba: Juruá, 2010.

MOCELLIN, Renato. **Federalista**: a revolução da degola. São Paulo: Ed. do Brasil, 1989.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: companhia das Letras, 2015.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

TÓPICOS DA HISTÓRIA DO PENSAMENTO DIDÁTICO NO BRASIL

History of topics of educational thought in Brazil

Aldori Schlickmann¹

Resumo: No pensamento histórico educacional, a didática representa uma técnica utilizada para a produção de conhecimento que se mostra através de diferentes faces e contextos sociais. Assim, o presente trabalho pretende discutir e evidenciar, através de pesquisas bibliográficas, aspectos históricos relevantes da didática aplicada no Brasil, do ensino jesuíta até os autores contemporâneos. No Brasil, a didática adotada pela proposta jesuíta teve um caráter expositivo em que o professor foi a figura centralizadora da consolidação e transmissão do conhecimento, tido como legítimo e verdadeiro. Ao aluno, cabia o simples fato de ouvir e decorar. Em outro momento, enraizou-se a necessidade de constituir a didática em um contexto mais aproximado com a realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Com a influência do pensamento de autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Paulo Freire, a figura do professor foi alterada para se aproximar do conceito de “ponte” da teoria para a prática do conhecimento. Nessa configuração, os alunos, que antes eram destituídos de sua autonomia histórica e didática, passam a receber parte da centralidade e da responsabilidade pela construção de saberes, pela transformação de seu ambiente e pelo desenvolvimento do senso crítico.

Palavras-chave: Didática. Métodos. Prática contemporânea.

Abstract: In the educational historical thinking didactics is a technique used for the production of knowledge in which is presented through different faces and social contexts. Thus, this paper aims to discuss and demonstrate, through literature searches, relevant historical aspects of teaching applied in Brazil Jesuit education by contemporary authors. In Brazil, the didactic proposal adopted by the Jesuit had an expository character in which the teacher was to centralist figure consolidation and transmission of knowledge, regarded as legitimate and true. The student, it was for the simple fact of hearing and decorate. In another moment, took root need to be didactic in a closer context with the reality of the subjects involved in the teaching-learning process. With the influence of the thinking of authors such as Jean Piaget, Lev Vygotsky and Paulo Freire, the teacher's figure was changed to approach the concept of “bridge” from theory to practice knowledge. In this configuration, the students, who were previously deprived of their historical and didactic autonomy, come to receive part of the centrality and responsibility for the construction of knowledge, the transformation of their environment and the development of critical thinking.

Keywords: Didactics. Methods. Contemporary practice.

Introdução

A didática, segundo Ferreira (2002), é a técnica de dirigir e orientar a aprendizagem. No Brasil, inicia-se a educação por meio dessa concepção por volta do ano de 1549, em que o ensino ficava a cargo dos padres jesuítas.

De acordo com a orientação jesuítica, o ensino era completamente contra o pensamento crítico, na qual as aulas eram ministradas e conduzidas pelos professores com métodos tradicionais, que eram verificação de ensino empreendido, correção, repetição, explicação ou preleção, interrogação e ditado. Mas esta condição perpassa por algumas transformações, haja vista que a didática recebeu novos métodos derivados de um processo de desenvolvimento social.

O objetivo deste trabalho compreende a apresentação de métodos que contrapõem a condição do método de ensino utilizada pelos padres jesuítas, considerado método tradicional. O método de pesquisa aplicado é bibliográfico, embasado em bibliografias que colaboram na

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

organização de aspectos das seguintes abordagens: didática de ensino; didática; novos métodos que relacionam o conhecimento com a prática de ensino; pensamento de Jean Piaget; pensamento de Lev Vygotsky; pensamento de Paulo Freire e incluindo também uma reflexão sobre a didática na atualidade.

Didática de ensino

Conceituar didática é um tanto quanto audacioso, então, recorremos ao termo inicial que nos diz que didática é “A técnica de dirigir e orientar a aprendizagem”. (FERREIRA, 2002, p. 235).

É importante saber que se deve elaborar um plano para que tal assunto seja trabalhado e desenvolvido com êxito. Para aprofundar este assunto, podemos utilizar o pensamento do respeitado Professor Libâneo (2008, p. 5), que afirma:

Didática é uma disciplina que estuda o processo de ensino no seu conjunto, no qual os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula se relacionam entre si, de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa.

Neste contexto, conseguimos orientar-nos em relação à importância da didática, que se preocupa em aprimorar, através de uma ordem, o modo de ensino, considerando vários aspectos já mencionados. Portanto, não se pode deixar de considerar a condição e o local em que a didática está sendo aplicada, pois de nada adiantariam métodos e maneiras completas e eficazes se de fato não estamos atentos à realidade que a mesma será aplicada, ou seja, a didática também tem o compromisso de se adequar com vários meios, em diferentes âmbitos, tanto social, humano e político (MARTINS, 2011).

Contudo, é de suma importância a compreensão do educador acerca do conteúdo que irá ser aplicado, ou repassado aos educandos, que nenhum conteúdo pode ser aplicado sem ter um embasamento teórico e estar de certa forma integrado com a vida social, humana e política dos alunos. Selecionar o conteúdo a ser trabalhado é de total importância para um bom andamento das aulas e do interesse dos alunos em realizar as atividades propostas.

No Brasil, inicia-se uma educação com este meio planejado no ano de 1549, na qual o ensino ficava a cargo dos padres jesuítas em quase sua totalidade. De acordo com a orientação jesuítica, o ensino era completamente contra o pensamento crítico, as aulas eram ministradas e conduzidas pelos professores com métodos tradicionais, que eram: verificação de ensino empreendido, correção, repetição, explicação ou preleção, interrogação, ditado (RUIZ, 2002). Este ensino tradicional é voltado ao professor como detentor da verdade, onde os educandos terão apenas a oportunidade de ter contato no âmbito de receber as informações consideradas “verdades prontas” e não de interferir e/ou opinar. Veiga (1989, p. 44) apresenta esta relação da seguinte forma:

O relacionamento professor-aluno é hierárquico e autoritário. O professor se torna o centro do processo de aprendizagem, concebendo o aluno como um ser receptivo e relativamente passivo. Na sala de aula, mestres e alunos estão separados e não há necessidade de comunicação entre eles. A disciplina é a forma de garantir a atenção, o silêncio e a ordem.

A educação no Brasil foi dominada pelo *Ratio Studiorum*, trazida da Europa e utilizada pelos jesuítas, visava à formação do homem universal, humanista e cristão. Este sistema se manteve até 1759, pois os jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal, mas em seguida a educação sofreu com a mudança do organizado e controlado sistema jesuíta (RUIZ, 2002). Desta forma, o país passava por um importante período de transição, no qual uma estrutura de referência estava sendo modificada. A educação já foi considerada um pilar importante na formação social, pois almejava novas propostas para o ensino nacional.

Fundamentado nesta condição, Martins (2011) aponta para uma nova organização que surge, o Escolanovismo, que defendia princípios democráticos e o direito a todos à educação, completamente contrário ao método que era utilizado, porém, com o passar do tempo, este método perdeu a sua predominância com o surgimento da pedagogia Tecnicista por volta da década de 60 do século XX, que se embasava nos princípios da psicologia comportamental ou behaviorista, na qual o professor é transformado em um mero executor de planejamentos preconcebidos, perceptível na área nos dias atuais. Justamente agora, conseguimos relacionar a intenção de fazer uma didática complexa e em comunhão com a realidade, tornando métodos práticos eficazes possíveis em um contexto social.

Os métodos de ensino são, portanto, um conjunto de procedimentos, ações, passos utilizados pelo professor e pelos alunos para alcançar seus objetivos. Nesse sentido, segundo Libâneo (apud MARTINS, 2011, p. 121), “à atividade de explicar a matéria corresponde o método de exposição; à atividade de estabelecer uma conversação ou discussão com a classe corresponde o método de elaboração conjunta”.

A educação, neste contexto, é imposta de uma forma conjunta onde o professor e o aluno têm uma conversação sobre qual o tema a ser abordado nas práticas educativas, onde de certa forma tende a tornar as aulas mais proveitosas, pois torna o aluno um sujeito integrante nas escolhas das práticas pedagógicas.

Por outro lado, os alunos, como processo de aprendizagem, também se utilizam de métodos de assimilação de conhecimentos.

À atividade dos alunos de resolver tarefas corresponde o método de resolução de tarefas; à atividade que visa ao domínio dos processos do conhecimento científico numa disciplina corresponde ao método investigativo; à atividade de observação corresponde o método de observação, e assim por diante (LIBÂNEO apud SILVEIRA; MARTINS, 2011, p. 121).

É muito importante para a didática a utilização de métodos práticos para o desenvolvimento dos professores e dos alunos, ambos aprofundam seus conhecimentos, realizando atividades que reforçam os mesmos com a realidade, colocando então literalmente a “mão na massa”, pois principalmente em disciplinas profundamente teóricas é comum o estudo se tornar cansativo, então, há necessidade de recorrer utilizando-se de vários recursos para um bom resultado.

Didática: métodos que relacionam o conhecimento com a prática de ensino

O conceito de aprendizagem tem origem latina *aprehendere*, que expressa o sentido de agarrar ou apoderar-se de algo. Por se tratar de um período é possível perceber que este processo já é considerado um processo histórico de grande valia, na qual estabeleceu suas diferentes formas de “conhecer”. Este processo ocorreu por diferentes períodos e diferentes estilos de sociedades, quando cada qual estabeleceu seus critérios. Segundo Fernanda Germani de Oli-

veira (2011, p. 67), “podemos definir a aprendizagem com um processo no qual o indivíduo se apropria de certos conhecimentos e habilidades. Como um processo complexo e interativo, se constitui na relação do sujeito com as situações concretas na qual está inserido”.

As formas de relacionar-se são consideráveis para a construção de conhecimento, pois o indivíduo, neste caso, também é reflexo de uma realidade social, baseado na ideia de que enquanto vive, o ser humano aprende a se relacionar, a criar vínculos, inclusive como método de adaptação necessária.

Este processo histórico citado anteriormente corresponde a uma linha de mudança na aprendizagem, onde surgem diferentes e várias linhas de explicação para a mesma. O processo mais importante que quero ressaltar é o momento em que a ideia teórica e alienada de ensino é reformulada por alguns pensadores renomados da época, ainda hoje reconhecidos, principalmente pelas influências neste processo de aprendizagem. Quero apresentar uma linha de pensadores que comungam deste processo de reformulação de ensino, na qual me apropriei do olhar de: Jean Piaget, Vygotsky e por fim, um método muito citado ultimamente na formação de jovens e adultos embasados em Paulo Freire.

A influência de Jean Piaget

Jean Piaget nasceu em 1896 e faleceu em 1980, em Neuchâtel, na Suíça. Obteve grau de bacharel em Ciências Naturais em 1916 e doutorou-se em Filosofia dois anos depois. Estudou psicologia em Zúrich e desenvolveu uma vasta investigação no campo da epistemologia (OLIVEIRA, 2011).

Segundo Fernanda Germani de Oliveira (2011), Jean Piaget encontrava-se em um contexto de posições inatistas ou empiristas que prevaleciam naquela época. A partir disso ele tentou propor uma diferente forma de explicar como se constrói o conhecimento, apontando que o mesmo é resultado do contexto em que o sujeito está, o conhecimento se forma com tudo o que cerca o sujeito. Esta proposta foi denominada como construtivismo:

O construtivismo é uma epistemologia, uma teoria do conhecimento aplicada à educação escolar. Não aceita a visão imutável da educação tradicional, em que os valores são eternos, os clássicos por si só são importantes, o conhecimento está pronto e acabado e pode ser transmitido em sua totalidade por um professor, restando ao educando somente memoriza-lo, sem inovação, repetindo apenas o que as elites anteriores repetiam, sem visão de continuidade e transformação (OLIVEIRA, 2011, p. 90).

Oliveira (1993) apresenta o construtivismo proposto por Piaget representando um conhecimento com a interação com outros homens, considerando o meio ambiente e os objetos presentes na sociedade. Também fundamenta esta visão como um processo de diálogo e reflexão para que o educando se sinta emergido num contexto social pleno, com direitos e deveres de cidadão. Piaget desenvolveu uma minuciosa investigação sobre a forma de como o ser humano constrói seu conhecimento, com características de crianças e adolescentes, o que desencadeou uma das mais fortes premissas da sua teoria, que é o estágio de desenvolvimento. Oliveira (1993) fundamenta os estágios de desenvolvimento de Piaget em quatro etapas, que são:

O sensório-motor, na fase de 0 a 2 anos, que se divide em três subestágios, marcado inicialmente por coordenações sensoriais e motoras de fundo hereditário (reflexos, necessidades nutricionais), organização das percepções e hábitos, e inteligência prática.

A segunda etapa denomina-se pré-operatório, na fase de 2 a 6 anos, que representa o surgimento da função simbólica, o aparecimento da linguagem oral.

Na terceira fase, temos o operatório concreto, de 6 a 11 anos, onde temos o desenvolvimento do pensamento mais compatível com a lógica da realidade, embora ainda preso à realidade concreta, surgindo assim uma cooperação de respeito mútuo (moral da obediência).

A última fase apresentada por Piaget acontece a partir dos 11 e 12 anos quando o pensamento é hipotético-dedutivo, onde se constrói uma autonomia com avanços significativos no processo de socialização.

De acordo com Oliveira (1993), o conhecimento é como um construir que passa por uma série de estágios interagindo com a realidade. Nesse contexto, o professor não é autoritário, mas retém o respeito mútuo, na qual aponta os inícios de formas de trabalho com a intenção de ajudar e acompanhar o aluno, usando de uma teoria de valores considerando a educação sempre ideológica.

Para Piaget o sujeito se desenvolve a partir de uma adaptação mais precisa que para ele acontece por meio de sucessivas assimilações e acomodações do sujeito na interação com os objetos do conhecimento, pois a assimilação é feita através de esquemas mentais já existentes e na acomodação o sujeito age sobre o objeto com suas características específicas (OLIVEIRA, 2011).

Segundo Oliveira (2011), para Piaget existem três situações que justificam o erro quando representamos o conhecimento. A primeira é que se a pessoa ainda não desenvolveu o conhecimento é interessante reavaliar o contexto e o ambiente em que ela se encontra, o ambiente de trabalho, o clima e o diálogo, porque é impossível criar um conhecimento sem estas condições; a segunda é que se a pessoa está em um processo de formação de estrutura, o professor deve fazer a mediação para superar tais dificuldades; e a terceira é que se a pessoa possui estrutura e não aprende, deve-se analisar os procedimentos utilizados, pois em muitos casos é o professor o causador desta falha, com procedimentos inadequados.

Para Piaget, uma criança não deve mais ser avaliada de forma direta e específica com apontamentos de certo ou errado, mas sim, deve-se avaliar de forma dinamizada para perceber o processo em que ela progrediu.

A influência de Lev Vygotsky

Lev Semenovich Vygotsky nasceu em 1896, na Bielorrússia e morreu em 1934. Graduou-se na Universidade de Moscou, com aprofundamento em literatura, realizando estudos nas áreas da medicina e do direito. Iniciou seu percurso na psicologia após a Revolução Russa (1917). Desenvolveu trabalhos na área de aprendizagem escolar, infância e educação especial (OLIVEIRA, 2011).

Segundo Fernanda Germani de Oliveira (2011), Vygotsky assim como Piaget, conceitua o desenvolvimento da criança através da experiência e da ação sobre o meio em que vive. Diferentemente do construtivismo piagetiano, Vygotsky privilegia as relações pessoais e a influência cultural, pois para ele uma criança é capaz de realizar tarefas extremamente desenvolvidas se for estimulada por um indivíduo maduro.

Oliveira (2011) afirma que, para Vygotsky a linguagem é o principal sistema simbólico que representa o conceito da atividade do indivíduo no mundo, pois ele tem um grande fator influente, a linguagem permite que o mundo seja apresentado através de significados culturais.

Portanto, para Vygotsky, desenvolvimento e aprendizagem estão interligados desde o primeiro ano de vida da criança, tendo em vista que a instrução das habilidades infantis envolve a mediação proveniente dos adultos antes, durante e depois da prática escolar. Nesse sentido, a inadequação das interações entre adultos e crianças e das

crianças entre os seus iguais pode levar à dificuldade no processo de aprendizagem e, por conseguinte, em seu desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2011, p. 102).

Vygotsky contribuiu muito para a teoria da educação, onde teve um fundamento chamado de zona de desenvolvimento proximal. Este método tem um interesse de provar que uma criança consegue desenvolver muito mais com o auxílio de algo que ela já conhece, partindo então de um objeto já conhecido por ela, este auxílio interventivo deve favorecer em dicas e orientações para as crianças se sentirem motivadas e desenvolverem e renderem ainda mais. Para ele, algumas crianças têm níveis de desenvolvimento proximal mais elevado e mais desenvolvido e outras menos, porém, o desempenho é baseado no que ela já vivenciou, ou seja, o desenvolvimento dela é resultado de que ela já recebeu um auxílio de alguém experiente.

Para Vygotsky zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal demarcado pela capacidade de solucionar problemas com a ajuda de um parceiro mais experiente. São as aprendizagens que ocorrem na ZDP que fazem com que a criança se desenvolva ainda mais, ou seja, desenvolvimento com a aprendizagem da ZDP leva à mais desenvolvimento, por isso dizemos que, para Vygotsky tais processos são indissociáveis (OLIVEIRA, 2011, p. 106).

A proposta de Lev Semenovich Vygotsky é uma interação entre desenvolver e aprender, onde a influência principal é o contexto cultural com aparato biológico básico para interagir, pois o indivíduo é estimulado e provocado por mediadores com mais experiências para ser notado um processo de crescimento.

Outro conceito-chave utilizado por Vygotsky é a mediação, pois para ele toda relação é mediada por algum instrumento técnico. Mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento (OLIVEIRA, 1993).

Lev distinguiu os elementos mediadores entre instrumentos e signos. Sobre eles, Oliveira afirma:

O uso de instrumentos objetiva uma mudança no meio, ocorrendo uma transformação externa. Pode-se, então, descrever que o pensamento é formado na vida social à medida que os modos de organização do ambiente presente em determinado contexto social fornecem aos indivíduos nele imersos os conhecimentos, as técnicas e os motivos necessários ao desempenho das tarefas sociais historicamente construídas naquela cultura. [...] Já os signos, como instrumentos que auxiliam no desempenho de atividades psicológicas. Fazer uma lista de compras por escrito, utilizar um mapa para encontrar determinado local [...] são apenas exemplos de como constantemente recorremos à mediação de vários tipos de signos para melhorar nossas possibilidades de armazenamento de informações de controle de ação psicológica. (OLIVEIRA, 2011, p. 109).

É importante ressaltar que tais mediações vão sofrendo alterações de acordo com o desenvolvimento do indivíduo, pois um método sofisticado não será desenvolvido por uma criança, mas sim com o passar do tempo, ou seja, a mediação é formada pela experiência adquirida com o desenvolvimento do indivíduo.

O pensamento de Paulo Freire

O pensador Paulo Reglus Neves Freire, educador brasileiro, nasceu no dia 19 de setembro de 1921, em Recife-PE. Estudioso, ativista social e trabalhador cultural, desenvolveu uma pedagogia crítico-liberadora. Freire faleceu em 2 de maio de 1997, em São Paulo.

Os métodos de ensino ainda são muito discutidos em vários âmbitos sociais, pois refletem as condições que as sociedades convivem. A metodologia de ensino baseada em Paulo Freire representa uma nova proposta de ensinar, na qual sai de cena a visão de professor ditador e os assuntos que pareciam ser os mais difíceis de compreender passam a ser assimilados com a realidade. Na condição da relação teórica e prática, Freire diz:

Outra virtude é a de viver intensamente a relação profunda entre a prática e a teoria, não como superposição, mas como unidade contraditória. Viver esta relação de tal maneira que a prática não possa prescindir a teoria. Temos que pensar a prática para, teoricamente, poder melhorar a prática. Fazer isto demanda uma enorme seriedade, uma grande rigorosidade (e não superficialidade). Exige estudo, criação de uma disciplina séria. (FREIRE, 1982, p. 6).

Freire tem um enorme respeito pela educação, que através de sua preocupação, expõe sua ideia de que é necessário criar situações para o relacionar do conhecimento, ou seja, abrir horizontes a partir do que o aprendiz já conhece, partir de algo comum e fazer analogias de como ampliar tal conhecimento partindo de algo concreto.

A concepção freireana procura explicitar que não há conhecimento pronto e acabado. “Ele está sempre em construção”, explica Sonia Couto Souza Feitosa, coordenadora do Centro de Referência Paulo Freire (CRPF), entidade mantida pelo Instituto Paulo Freire. “Aprendemos ao longo da vida e a partir das experiências anteriores, o que faz cair por terra a tese de que alguém está totalmente pronto para ensinar e alguém está “totalmente” pronto para receber esse conhecimento, como uma transferência bancária. Esse caráter político, libertador, conscientizador é o diferencial da metodologia de Paulo Freire dos demais métodos de alfabetização. (ZAULI, 2013).

O método Paulo Freire é dividido em três etapas. Na etapa de Investigação, aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia. Na segunda etapa, a de tematização, eles codificam e decodificam esses temas, buscando o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido. E no final, a etapa de problematização, aluno e professor buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica do mundo, partindo para a transformação do contexto vivido (ZAULI, 2013).

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas, também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Porque não há lixões no coração dos bairros rios e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica

e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. (FREIRE, 1996, p. 15).

Este método tem o interesse de formar seres pensantes, e não apenas um depósito de informação e novos conceitos. O aprendizado acontece de forma objetiva em diversos assuntos, porém, ele já tem um papel importante de fazer uma relação com situações atuais, desde os assuntos que nossa sociedade já superou e de assuntos que as comunidades antigas ainda se mantêm superior. O embasamento por analogias é uma forma de o aluno saber comparar e pensar em qual meio está situado, pois o ensino desenvolve reflexões, onde cada aluno terá consciência de que pode perceber um processo histórico voltado à realidade, e ainda mais, na qual o aluno compreenderá diversos fatores sociais e irá saber que aquela situação atual, é decorrência de comunidades formadas há séculos. O fato de fazer comparações com embasamento prático faz o aluno se sentir interessado em querer compreender a sociedade em que está inserida.

Considerando a didática na atualidade

A sociedade é formada por diversos fatores. Assim, podemos analisar várias relações que ela estabelece, de forma direta ou indireta, e uma das perspectivas que podemos realizar é a importância da didática como gestora da sociedade, juntamente com seus desafios.

A escola tem um papel muito importante no contexto social, sendo assim, ela torna-se um ambiente onde um dos compromissos é despertar o conhecimento e o interesse de obtê-lo de forma prática no futuro social. Conforme afirma Libâneo (2005, p. 117):

Devemos inferir, portanto, que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos.

Com isso, a escola deve colaborar no compromisso de dispor de medidas que estimulem o interesse dos alunos, com percepções que vão além da sala de aula, agregando o período de iniciação escolar com os objetivos e perspectivas do futuro, criando assim uma intensidade na preparação dos compromissos futuros, como por exemplo, o campo profissional.

Neste contexto, percebemos a importância da escola quando pensamos que no futuro são esses os indivíduos que irão optar em defender o estado ou irão criar outras políticas para combatê-lo, pois o aluno é parte da escola, ele é o sujeito que aprende, constrói pensamentos, prepara seus objetivos de vida, ou seja, a matéria-prima escolar são as pessoas, com valores, princípios, tradições, crenças, opções e precisa estar preparada para lidar com todos esses aspectos. Segundo Penin, Vieira e Machado (2001, p. 45), “Uma escola voltada para o pleno desenvolvimento do educando valoriza nas pessoas, o respeito às diferenças, à cultura escolar”.

Assim, se tem um leque de opções a serem seguidas, estudadas em várias áreas, mas cabe também à escola dar apontamentos dessas escolhas e se essas tiverem uma analogia que afrente as opções defendidas. Cabe à escola também orientar o respeito que deve prevalecer mediante as escolhas de cada um, pois a escola também deve ser um espelho de princípios, não uma determinadora de princípios, mas uma mediadora de respeito e motivadora em que haja o respeito entre essas diversas áreas e culturas.

Considerações finais

A didática é considerada como uma técnica de dirigir e orientar a aprendizagem. No Brasil, foi inserida através dos jesuítas, uma didática com o método tradicional, em que o professor tem a função de ser o representante da verdade, e ao aluno, cabe a função de decorar as informações que o professor repassava. Entretanto, no transcorrer da história, este método foi revisto por alguns pensadores que perceberam a necessidade de atualização do pensamento pedagógico voltado ao meio em que o educando está inserido. Este novo olhar perante a concepção da didática é realizado com a intenção de explicar os meios e os recursos de ensino, fazendo com que o professor e estudante sintam-se desafiados e motivados no processo de educação.

O interesse pela educação é algo muito particular, pois em qualquer âmbito é notório indivíduos mais interessados e outros que não se importam com as situações propostas pela inovação didática. O papel da educação e da ética não é função direta para a escola moldar, não cabe à escola determinar postura e princípios, mas a ela recai a importância de realçar tais valores que já habitam nos indivíduos, ou seja, a escola tem o compromisso de incentivar valores, de motivar o conhecimento com instrumento e meio para uma possível transformação da realidade.

O professor é o articulador não somente de uma organização de conteúdos, mas de forma ainda mais intensa tem o papel de articular os recursos e os meios que incentivam os alunos ao aprendizado. Dessa maneira, não cabe ao processo de ensino-aprendizagem encerrar-se em alguma forma padronizada e “fechada”, precisa ser algo maleável, através de métodos e fontes suficientes para que cada indivíduo seja precursor participante de sua formação. O Ensino deve ser personalizado, tarefa que não é simples como apresenta o senso comum.

Os métodos de ensino influenciados pelo pensamento pedagógico contemporâneo aparentam estar cercados de melhores chances de dialogar com o contexto da sociedade do conhecimento. A inundação de informação proporcionada pelos tempos da informática, da globalização e dos meios de comunicação de massa tiraram da escola o papel de principal legitimadora dos saberes, o que agrava o desafio de pensar a didática no processo escolar.

Fica o anseio de que o tema em questão é merecedor de estudos contínuos; de que a natureza do conhecimento didático seja pensada para além da visão instrumentalista frente ao processo de ensino; e por fim, que o pensamento didático brasileiro possa construir uma identidade própria independente das imposições de modelos centrados na visão colonizadora europeia, ou na concepção tecnicista norte-americana.

Referências

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **O mini Aurélio Século XXI**: o minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 14. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Virtudes do educador**. Editor: VEREDA, 1982.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 28. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S. **Educação escolar**: políticas estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, Josenei. **Didática de metodologia do ensino de Artes**. Indaial: UNIASSELVI, 2011.

OLIVEIRA, Fernanda Germani de. **Psicologia da educação e aprendizagem**. Indaial: Unias-selvi, 2011.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-históri-co**. São Paulo: Scipione, 1993.

PENIN, S. T. S.; VIEIRA S. L.; MACHADO M. A. M. **Progestão: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?** Brasília: Consed, 2001.

RUIZ, Marcelo. **Transferência de paradigma de ensino: história da didática no Brasil**. Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.avm.edu.br/monopdf/8/MARCELO%20RUIZ.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

ZAULI, Fernanda. **1º Turma do método Paulo Freire se emociona ao lembrar das aulas**. Abr. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2013/04/1-turma-do-metodo-paulo-freire-se-emociona-ao-lembrar-das-aulas.html>>. Acesso dia 12 abr. de 2016.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

TRADUÇÕES DA GLOBALIZAÇÃO: CONCEITOS, TEORIAS E METÁFORAS

Translation of globalization: concepts, theories and metaphor

Diego Rodrigues¹

Resumo: A globalização é um objeto de estudo bastante controverso nas ciências sociais, no sentido de que apresenta muitas possibilidades de interpretação. Estas possibilidades derivam, em grande escala, do enfoque dado às consequências, aos efeitos, aos impactos do processo de globalização do capital; dos padrões estéticos, de comportamento e ideológicos; da cultura etc. Nas teorias que buscam traduzir o fenômeno da globalização surgem inúmeras metáforas, imagens e conceitos que fazem uma aproximação figurativa sobre aquilo que se pode ver sobre este processo: “aldeia global”, “fábrica global”, “fim da geografia”, “fim da história” etc. Cada uma destas metáforas, imagens e conceitos apresentam um panorama distinto sobre um mesmo fenômeno. E mesmo diante da variedade de conceituações e imagens criadas, existem algumas relações estruturais que as integram à globalização em uma mesma lógica, uma relação coincidente.

Palavras-chave: Globalização. Conceitos. Metáforas.

Abstract: Globalization and a study of object very controversial in social sciences, not sense que features lots interpretation possibilities. these possibilities derive large-scale, make focus given how consequences, effects, at impacts the process of capital globalization; aesthetic, ideological and behavior patterns; of culture etc. in theories what seek translate phenomenon globalization arise numerous metaphors, images and concepts what do a figurative approach about what you can see about this process. “global village”, “global factory”, “end of geography”, “end of history” etc. each of these a metaphors, images and concepts have distinct panorama about same phenomenon. And even given the variety of concepts and created images, there are some structural relations que as part of the globalization in logic a same, a coincident relationship.

Keywords: Globalization. Concepts. Metaphors.

Introdução

A globalização, enquanto objeto de pesquisa, revela uma multiplicidade de concepções, conceitos e teorias. Na busca de uma consciência sobre “o que está acontecendo”, surgem metáforas que tentam ilustrar as ações empreendidas, que, de uma forma ou de outra, causam estranheza ao estado “normal” – ou habitual – das coisas. “As metáforas parecem florescer quando os modos de ser, agir, pensar e fabular mais ou menos sedimentados sentem-se abalados”. (IANNI, 1999, p.14).

Devido à vasta extensão de domínios atingidos pela globalização, estendem-se também as formas de interpretá-la. Em diferentes trabalhos, nota-se uma atribuição de que a globalização arrasta e atinge com sua lógica todas as esferas que comportam as condições humanas – na globalização “[...] há mais coisas do que pode o olho apreender”. (BAUMAN, 1999, p. 7).

Nem mesmo quando se fala em “globalização” – no processo propriamente dito – se encontra um modelo conceitual *sui generis*. O surgimento das metáforas revela uma aspiração por uma clareza de definição. “Toda a metáfora é um relato figurado; o que se ganha em consciência perde-se em precisão conceitual [...] Por isso as metáforas nos dão um retrato incompleto e nebuloso do que está querendo apreender”. (ORTIZ, 1998, p. 15).

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470 – km 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: <www.uniasselvi.com.br>.

Isso não significa que as metáforas sejam de um rigor ineficiente para a produção de ideias. Na verdade, “As metáforas abundam diante da falta de conceitos”. (ORTIZ, 1998, p. 16). Acontece que as metáforas, tão somente, têm o poder de aliar a um determinado objeto de exposição aspectos característicos de outro, devido a alguma semelhança entre ambos – e como ambos possuem mais propriedades distintas que normalmente excluem-se, acabam-se excluindo características não convenientes para o “casamento” dos dois objetos. (GARCIA, 1986, p. 84). É justamente por causa desta exclusão que as metáforas oferecem um “retrato incompleto e nebuloso” e, portanto, insuficientes para oferecerem uma “precisão conceitual”, mas não para descrever os efeitos incorporados à globalização. “Vistas [...] como emblemas da globalização, as metáforas desvendam traços fundamentais das configurações e movimentos da sociedade global [...] delineando fisionomias e movimentos do real, emblemas da sociedade global desafiando a reflexão e a imaginação”. (IANNI, 1999, p. 23).

Na relação das teorias, existem muitas globalizações. Existe a globalização cujas essências são de ordem: “[...] política, tecnológica e cultural, além de econômica”. (GIDDENS, 2006, p. 22); entretanto, também há uma globalização de muitos efeitos, mas cuja essência é pura e singularmente estimulada pela motivação econômica (SANTOS, 2001, p. 18). O discurso sobre globalização é ambivalente. Os modelos teóricos variam, e isto, devido à numerosa bagagem de fatos, causas e efeitos que lhe pertencem – na globalização “[...] há mais coisas do que pode o olho apreender”. (BAUMAN, 1999, p. 7).

Portanto, diante da realidade de uma pluralidade de vozes sobre um assunto comum, o presente artigo pretende uma aproximação e análise de pelo menos duas metáforas que deixam claros os moldes seguidos para o seu uso. O artigo também será composto de uma descrição sobre o exercício e a vivência de um estágio de observação e regência de aulas na Escola de Educação Básica Henrique Fontes, situada na Rua Duque de Caxias, 770 – Humaitá, CEP: 88704-269, Tubarão – SC.

As ações executadas neste estágio foram 20 horas de observação de aulas de turmas do ensino fundamental e 5 horas de regência de turmas do ensino fundamental sob observação do professor titular da escola.

Relação coincidente

Numa primeira leitura sobre globalização se vê uma clara alternância de enfoques no que, de fato, está sendo globalizado: as pessoas, os interesses, as ideias, as culturas etc.

O conteúdo que resulta de suas análises cria em seus dois polos, seja na afeição, seja na aversão, uma pluralidade de vozes que conceituam de diversas formas este mesmo objeto. Mas mesmo neste alarido de vozes contraditórias, aparece certa harmonia – certo produto comum.

As interpretações feitas sobre a globalização por seus opositores, reformadores², ou apologistas, apresentam notadamente a observação de que o arquétipo e combustível da globalização – sendo esta talvez, ilusória, possível ou real – residem em um vínculo entre a ideia do capitalismo e de sua internacionalização, multinacionalização, transnacionalização, ou, de sua globalização³: capitalização do mundo ou mundialização do capital. Esta é uma relação coincidente em diversos olhares sobre a globalização.

Como a globalização – em sua matriz e força apreendidas da relação antes citada – não trata de um fenômeno com resultados e aspectos de identificação reduzidos, suas origens serão diversas; podem ser pontuadas, por exemplo,

² Como é o caso das possibilidades levantadas por Milton Santos em sua obra: *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*.

[...] com o nascimento do capitalismo, ao passo que outras [...] com o colonialismo e o imperialismo [...] Há raízes do globalismo que vêm de longe, ao passo que outras emergem com a Guerra fria e desenvolvem-se com a desagregação do bloco soviético e a dissolução ou reforma dos regimes socialistas [...] (IANNI, 1999, p. 184).

Tudo depende do enfoque a ser dado. Por exemplo, se a questão levantada em seu redor for a que trata da movimentação comercial de mercadorias, então será comum notar no vínculo das acepções que pretendem traçar sua genealogia, o uso do sentido de uma observação de Marx, usada como subsídio: “A circulação de mercadorias é o ponto de partida do capital; este só aparece quando a produção mercantil e o comércio alcançaram certo grau de desenvolvimento”. (MARX, 2012, p. 73). Esta referência, obviamente, perderá todo o seu “valor de uso” se a questão tratada diz respeito ao processo de aculturação que também está inserido na globalização – processo este que naturalmente não pertence à jurisdição do assunto ali tratado.

Teorias e metáforas da globalização

As teorias são modelos epistêmicos presentes nas ciências sociais que pretendem traduzir o momento, recortando os mais diversos objetos – que pode se entender como os resultados ou efeitos – inseridos na globalização. Estes diferentes objetos servem de base para a criação de proliferadas imagens, figuras, parábolas, signos e metáforas – inseridos não somente em textos científicos, mas também, filosóficos e artísticos – para melhor explicar o mundo, nisto que seria uma nova configuração histórico-social.

Metáforas como “aldeia global”, “fábrica global”, “nova Babel”, “sistema-mundo”, “*shopping center* global”, “moeda global”, “cidade global”, “mundo sem fronteiras”, “tecnocosmo”, “fim da geografia”, “fim da história”, “Disneylândia universal” etc. trazem, separadamente, uma conotação especial, não do fenômeno em si, mas de aspectos incorporados a ele; conotações de ordem: sociais, econômicas, políticas, geográficas, históricas, geopolíticas, demográficas, culturais, religiosas, linguísticas etc. (IANNI, 1999). O que se percebe nestas metáforas é que os traços associados às imagens que ilustraram a ação em questão, dizem mais respeito “[...] aos efeitos [...] e não às iniciativas e empreendimentos globais”. (BAUMAN, 1999, p. 67).

Pela imensa ramificação de efeitos causados por um mesmo fenômeno, nisto resulta. “As tentativas de definir a globalização são, o mais das vezes, só um pouco melhores do que as apropriações ideológicas – discussões não do próprio processo, mas de seus efeitos, positivos ou negativos [...]”. (JAMESON, 2001, p. 17).

Aldeia global

Os “efeitos da globalização” são muito importantes aqui. As afirmações apresentadas por Zygmunt Bauman (1999) e Fredric Jameson (2001) ajudam a elucidar a nebulosa em torno das metáforas da globalização. Servindo-se destas observações, e das conclusões antes apresentadas, é possível dizer que a metáfora da “aldeia global” não encerra a ideia sobre em que a globalização se resume, integralmente.

Esta metáfora trata especificamente do triunfo e emancipação da transmissão de informação, de ideias – e de todo e qualquer produto que se sirva da comunicação para tanto – sobre as restrições impostas às mesmas pelo espaço/tempo.

A questão é que a aldeia global, assim como todas as outras metáforas, intensifica somente um traço que a globalização comporta: “[...] globalidade das ideias, padrões e valores socioculturais, imaginários”. (IANNI, 1999, p. 119).

Por exemplo, na lógica desta metáfora, Giddens (2006, p. 22) comenta que:

Em meados do século XIX [...] Samuel Morse, transmitiu a primeira mensagem através do telégrafo elétrico [...] nunca tinha sido enviada uma mensagem sem que uma pessoa transportasse ao seu destino. Pela primeira vez na história, podemos estabelecer comunicação instantânea com o outro lado do mundo.

Esta transformação alimentou a potência ou o ato de aproximação entre os indivíduos. As possibilidades alcançadas com o avanço das técnicas eletrônicas e cibernéticas transportaram o homem a uma realidade independente no âmbito das produções e interações, via comunicação. É certo que o alcance proporcionado por Gutenberg, em 1450 – sucedido pelo dos chineses, desde o século XI, e dos coreanos, desde o início do século XV – transformaram os modos de saber, informar, comunicar. Mas, se o encanto deste novo comunicar diz respeito às transformações na *velocidade*, *transporte*, e *localidade* do conteúdo – fronteira natural entre emissor e interlocutor –, então cabe a Samuel Morse as honras. “Somente em 1837, com a invenção do telégrafo elétrico [...] foi quebrada a tradicional ligação entre transporte e comunicação das mensagens” (BRIGGS e BURKE, 2004, p. 26).

Hoje, a realidade é outra. A “*world wide web*” inseriu uma concepção de imediatismo no tocante ao tráfego e consumo de informação – o que faz pensar que há um todo integrado. “O espaço tornou-se ‘processado/organizado/normalizado’ e, acima de tudo, emancipado das restrições naturais do corpo humano”. (BAUMAN, 1999, p. 24).

As possibilidades são muitas, os produtos de consumo na *web* incontáveis, e as capacidades de ação e interação dos indivíduos entre si – e também com os produtos a serem consumidos *on-line* – abriram uma nova porta na condição existencial do homem, onde se pode virtualizar muito do que é feito na realidade física.

Posso não apenas ler um livro, navegar em um hipertexto, olhar uma série de imagens, ver um vídeo, interagir com uma simulação, ouvir uma música gravada em uma memória distante, mas também *alimentar* essa memória com textos, imagens etc. Torna-se possível, então, que comunidades dispersas possam *comunicar-se por meio do compartilhamento de uma telememória* na qual cada membro lê e escreve, qualquer que seja sua posição geográfica. (LÉVY, 1999, p. 94).

A aldeia global sugere também, com toda a sua ideia de coletividade mundial integrada, uma noção de irmandade e de um mundo novo, abrangente e equivalentemente possível para todos os nativos pertencentes a esta comunidade mundial. Ideia que abre um leque de fabulações, impressões e sensações sobre um mundo que venceu o espaço/tempo em todas as suas esferas componentes, seja na mobilidade não só da informação, mas física dos sujeitos.

Mesclados a metáfora da aldeia global vêm os conceitos de “fim da geografia” e “mundo sem fronteiras”, que seguem a mesma lógica de superação do espaço/tempo, conceitos estes, que possuem certo grau de parentesco com a metáfora da “fábrica global”.

Fábrica global

Aqui se apresenta uma nova roupagem “quantitativa e qualitativa” do capitalismo para além das fronteiras nacionais integrando todas as formas de organização social e técnica do

trabalho, da produção e reprodução: “Assim, o mercado, as forças produtivas, a nova divisão internacional do trabalho, a reprodução ampliada do capital desenvolvem-se em escala mundial”. (IANNI, 1999, p. 18).

A fábrica global trata da ética e das novas possibilidades de movimentação do capital. Sua gênese costuma ser traçada a partir da Revolução Industrial, mas também, defendida com base na abertura para o livre mercado dos países do bloco soviético no final da Guerra Fria.

Sua ética é tremendamente atacada. Ora se atribui o título de uma “lógica” da globalização, ora a lógica da fábrica global. As duas opções são convergentes, visto que se trata de um ataque crítico a lógica do capitalismo, de um modo geral.

A globalização mata a noção de solidariedade, devolve o homem à condição primitiva do cada um por si e, como se voltássemos a ser animais da selva, reduz as noções de moralidade [...] as empresas globais [...] não têm preocupações éticas, nem finalísticas. Dir-se-á que, no mundo da competitividade, ou se é cada vez mais individualista, ou se desaparece. Então, a própria lógica de sobrevivência da empresa global sugere que funcione sem nenhum altruísmo. Mas, se o Estado não pode ser solidário e a empresa não pode ser altruísta, a sociedade como um todo não tem quem a valha. (SANTOS, 2001, p. 65).

Ela triunfa e tem potencialidades avassaladoras sobre as economias e governos nacionais – as grandes movimentações políticas agora são pertencentes ao mercado.

O aspecto mais preocupante dessas novas estruturas das corporações globais é a sua capacidade de devastar os mercados de trabalho nacionais ao transferir suas operações para locais mais baratos em outros países ou continentes [...] a enorme expansão dos mercados financeiros é uma característica da nova paisagem econômica [...]. (JAMESON, 2001, p. 25).

Os países subdesenvolvidos – o Éden das transnacionais – abrem seus terrenos para instalação de grandes unidades de produção de bens destinados ao mercado mundial. Com uma nova divisão internacional do processo produtivo, abundaram as possibilidades de operações realizadas com baixa qualificação profissional adquirida em curto prazo; segue-se a isto, o desenvolvimento das técnicas de transporte e também – tão, ou mais importante – das técnicas de comunicação possibilita a produção parcial ou completa em qualquer lugar do globo. É assim que a fábrica global “acaba” com a geografia. É assim, também, que o elo entre a metáfora e o conceito, dentro de um sistema materialista de interpretação e crítica, recortam um olhar peculiar sobre as especificidades da globalização.

Conclusão

Apesar das diferentes concepções que pretendem uma elucidação sobre o processo de globalização – sejam elas de uma globalização mecanicamente bem estruturada, com seus empreendimentos e efeitos objetivamente previstos e pautados, ou, sejam de uma globalização caótica, cujos resultados respingam nas diversas esferas que comportam as práticas, condições e realidades humanas devido à corrida infrene do capital que perpassa por todas elas – pode-se notar nesta variedade de discursos a relação direta da economia e a preocupação com a ruptura dos antigos modos de ser e viver.

Todas as metáforas possuem um ramo de análise que modelam os significados, criando um universo específico para o seu objeto, na busca de esclarecer as especificidades por elas tratadas.

Como a globalização – configurada do jeito que for – nos afeta diariamente, desde a roupa que usamos, o comportamento que aderimos, os produtos que consumimos, o emprego que perdemos etc., estas diferentes teorias, conceitos e metáforas nos ajudam a entender melhor a lógica do mundo em que vivemos.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

FRIEDEN, Jeffrey A. **Capitalismo global: história econômica e política do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

GARCIA, Othom M. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1986.

GIDDENS, Anthony. **O mundo na era da globalização**. Lisboa: Editorial Presença, 2006.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

JAMESON, Fredric. **A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARX, Karl. **O capital**. 3. ed. São Paulo: Edipro, 2012.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1998.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.